FAZENDA ANNONI:
UM OLHAR CONTEMPORÂNEO

Organizadores

Munir José Lauer

Ivanio Folmer

FAZENDA ANNONI:
UM OLHAR CONTEMPORÂNEO

Organizadores

Munir José Lauer
Ivanio Folmer

FICHA CATALOGRÁFICA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Fazenda Annoni : um olhar contemporâneo [livro eletrônico] / Munir José Lauer, Ivanio Folmer, organizadores. -- 1. ed. -- Santa Maria, RS : Arco Editores, 2021.
PDF

Vários autores.
ISBN 978-65-994306-4-0

1. Educação 2. Assentamentos - Fazenda Annoni - Rio Grande do Sul (RS) 3. Movimentos dos Trabalhadores Sem Terra (MST) 4. Ocupação - Fazenda Annoni - Rio Grande do Sul (RS) - História 5. Ocupação de espaços 6. Reforma agrária - Brasil I. Lauer, Munir José. II. Folmer, Ivanio.

21-62302 CDD-981.652

Índices para catálogo sistemático:

1. Fazenda Annoni : Rio Grande do Sul : Estado : Ocupação : História 981.652

Maria Alice Ferreira - Bibliotecária - CRB-8/7964

CAPA
Arco Editores.

DIAGRAMAÇÃO E PROJETO GRÁFICO
Gabriel Machado.

REVISÃO
Dos/as Autores/as.

SUMÁRIO

Apresentação

Pensando a Fazenda Annoni na contemporaneidade

Em 2021 a ocupação da Fazenda Annoni completa 36 anos. A madrugada de 29 de outubro de 1985 entrou para a história. Depois dessa épica jornada, muita coisa aconteceu, houveram conquistas e retrocessos; avanços e frustações. Mas acima de tudo, comprovou-se que a Reforma Agrária deu certo. A Annoni é um exemplo inegável disso.

Os textos que compõem a presente obra, possuem a pretensão de contribuir para que a Fazenda Annoni, possa ser compreendida não somente com um olhar de passado, mas sim de presente, e principalmente de futuro. Os 11 capítulos aqui desenvolvidos, são frutos de pesquisas e ações/reflexões desenvolvidas diretamente com os sujeitos da Annoni, e em algumas situações, por eles próprios. Traduzindo, minimamente, o que é a Fazendo Annoni hoje. E que, muito do que está contido nesse livro faz parte do cotidiano contemporâneo dos assentados e assentadas - das suas ações práticas, das suas lutas, dos seus pensamentos – enfim, um panorama das reflexões atuais que permeiam o ambiente dos assentamentos da Fazenda Annoni.

O primeiro capítulo da coletânea, é de autoria coletiva, de militantes da Regional Norte do Movimento Sem Terra, do Rio Grande do Sul. Com o título *Nota da Regional Norte do MST sobre as denúncias no Fantástico em relação a Fazenda Annoni*. Em repúdio a ataques contra o Movimento Sem Terra, que ganharam repercussão devido a reportagens no programa Fantástico, da Rede Globo; a Regional Norte do MST, decide elaborar nota sobre as mesmas. Tal nota, torna-se um manifesto em defesa à Fazenda Annoni e a luta pela Reforma Agrária.

No segundo capítulo, os autores Munir José Lauer e Gustavo Ariel de Bortoli, desenvolvem o texto *Agroindústrias rurais familiares - contraposição às práticas hegemônicas: o exemplo da Cooptar*, propondo problematizar o papel contra hegemônico das agroindústrias rurais familiares, localizadas em áreas de assentamento da reforma agrária. Como suporte teórico, o texto é embasado em duas obras: a) A gramática do tempo: para uma nova cultura política, de Boaventura de Souza Santos (no capítulo 2 - Uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências, enfatizando, sobre A ecologia das produtividades, e ainda, no capítulo 6 – Nuestra América. Reinventar um paradigma subalterno de reconhecimento e redistribuição, enfatizando sobre a contra-hegemonia no século XX e as possibilidades contra-hegemônicas para o século XXI); e, b) O dicionário da Educação do Campo, organizado por Roseli Caldart, Isabel Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto, em específico sobre os conceitos-categorias: Agroindústria, de Pedro Christoffoli e, Hegemonia, de Marcela

Pronko e Virgínia Fontes. A narrativa desenvolve a ideia, das agroindústrias rurais familiares como espaço/lugar formativo de resistência contra hegemônico e alternativo aos sistemas de produção capitalista/exploratório. Apresentando exemplo real de efetividade de prática contra hegemônica: a Cooptar - enfatizando sobre seu histórico de implementação e os processos organizativos e de produção atuais.

Luana Bonavigo e Flávia Eloísa Caimi, no terceiro capítulo, com o título *As especificidades de um Educação do e no Campo pautada pelo Instituto Educar*, nos apresentam texto, que faz parte da dissertação "Narrativas de estudantes no contexto da Pedagogia da Alternância: estratégias formativas e processos metacognitivos". Tendo como objeto de estudo - o Instituto Educar. Pesquisa esta, realizada durante Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade de Passo Fundo. As autoras estruturam o capítulo em quatro seções: tratam inicialmente sobre o Instituto Educar como uma conquista dos trabalhadores rurais; na sequência, sobre a especificidade organizativa do Instituto; posteriormente, sobre os elementos do método pedagógico do Instituto; e ainda, as ações dos educandos no Instituto Educar.

No quarto capítulo, Alessandra Regina Müller Germani e Clayton Hillig, apresentam o relato e a análise da experiência de luta pela saúde, que foi sendo construída no assentamento da Fazenda Annoni, a partir da criação do município de Pontão/RS, portanto, desde 1992 até os dias atuais. Identificando, neste contexto, como se deu a relação entre os saberes e práticas, científicas e populares, na produção das ações de saúde. Trata-se de uma pesquisa do tipo estudo de caso, com abordagem qualitativa. Intitulado *Aliando esforços para a construção do Sistema Único de Saúde – SUS: a experiência de luta pela saúde no assentamento da Fazenda Annoni*, os procedimentos metodológicos adotados compreenderam a realização de uma pesquisa exploratória, bibliográfica, documental e de campo, no período de março de 2017 a junho de 2018. Ao final, compreende-se que na experiência vivida houveram uma série de pontos de tensionamentos entre o pensamento hegemônico e contra hegemônico no cotidiano da saúde, e que despertaram diferentes reações/movimentações no âmbito do assentamento com vistas a reunir esforços na perspectiva da superação dessa visão conservadora das práticas de saúde. Pois, atuar na lógica do SUS, pressupõe que haja diálogo entre os sujeitos, entre os saberes e práticas, científicas e populares, para a produção de ações de saúde, e que estas sejam resolutivas dos problemas apresentados pelas famílias.

No quinto capítulo, com o título *Onde estão os filhos da Fazenda Annoni?* de autoria de Munir José Lauer e Nadiny Bueno, os mesmos objetivam apresentar informações referentes a escolaridade, profissão e vínculo com a terra, de egressos da Escola Estadual de Ensino

Fundamental 29 de outubro, Assentamento 16 de março, município de Pontão – RS. Para tal propósito, realizou-se recorte temporal, compreendendo os egressos da escola no período entre 1992 a 2018, totalizando *557 sujeitos*. Saber o nível de escolaridade, a profissão e o vínculo com a terra (residir no Campo e/ou ter sua profissão vinculada à terra, modo de produção agrícola, pertencimento a movimentos sociais), de educandos/educandas, que estudaram e obtiveram sua conclusão no ensino fundamental, em uma Escola do Campo, de assentamento, nos possibilita um panorama, por mínimo que seja, de contextualizar os vínculos desses sujeitos com a Educação do Campo. Para além de informações formais como profissão e escolaridade, a relação intrínseca desses sujeitos para com a terra, nos possibilita reflexões acerca dos caminhos que foram trilhados e principalmente, dos vindouros. A permanência dos jovens no campo, somado ao intuito de agregar renda ao seu trabalho em ambiente familiar, e mais, a imprescindibilidade de manter-se estudando, atualizado e capacitado formalmente, formam um tripé desejável aos jovens do Campo.

O sexto capítulo, *As Percepções dos Assentados da Fazenda Annoni sobre Meio Ambiente*, de autoria de Fábio Roberto Krzysczak, é direcionado ao estudo das percepções ambientais dos agricultores assentados da Fazenda Annoni. Enfocando como o meio ambiente é compreendido pelos assentados e suas relações com a natureza local. A metodologia adotada para a implementação da pesquisa envolveu um estudo de caso e seguiu os pressupostos da pesquisa qualitativa, abrangendo oito assentamentos da Fazenda Annoni. Participaram neste estudo 30 assentados. Buscamos, no desenvolver do trabalho, analisar os processos de transformação da natureza local, associando-as com a percepção que os assentados apresentam de meio ambiente. Dessa forma, as reflexões, fundamentações teóricas, as análises a respeito das relações decorrentes entre o homem e o meio ambiente foram respaldadas e descritas de forma que possamos visualizar e compreender melhor essas inter-relações. Foi possível diagnosticar que os assentados possuem uma relevante percepção naturalista de meio ambiente e um grande interesse na sua conservação, porém, falta-lhes um conhecimento da abrangência do meio ambiente nos aspectos natural e produzido: ecológico, político, econômico, tecnológico, social, cultural e estético.

Com o título, *Educação Física do Campo: uma proposta curricular para áreas de assentamentos da Reforma Agrária*, Munir José Lauer, no sétimo capítulo, elabora/constrói uma proposta curricular para *uma Educação Física do Campo*, para os anos finais do ensino fundamental. Assentada na questão: que currículo devo tratar em uma Educação Física do Campo? de caráter qualitativo, a investigação descrita nesse capítulo, situa-se na abrangência epistemológica construtivista, tendo como suporte teorias sociocríticas. As fundamentações teóricas ex-

pressas, se mesclam com práticas e ações efetivadas durante anos em escolas de assentamentos da Fazenda Annoni. Em especial, de práticas corporais planejadas e executadas na Escola 29 de Outubro, no Assentamento 16 de março, em Pontão-RS.

O oitavo capítulo, intitulado, *O que pensam as mulheres assentadas sobre a representação política feminina*, a autora Vanessa Lazaretti, objetiva compreender como se dá o protagonismo político das mulheres dentro dos movimentos sociais de luta pela terra na região norte do Rio Grande do Sul – tendo como foco o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) - e como isso reflete na representação política institucional. Através de revisões bibliográficas e pesquisa de campo, realizada na Fazenda Annoni, buscou-se compreender quais são os mecanismos e motivações que impedem que as mulheres, que já assumem papéis de liderança dentro dessas organizações, se sintam estimuladas ou confortáveis para concorrer à cargos políticos. Para isso, se estabeleceu contato com as mulheres daquela localidade, compreendendo como projetam suas demandas, articulam suas lutas e problematizam a pluralidade de fenômenos que as cercam.

No nono capítulo, Munir José Lauer, apresenta texto contextualizando o processo de criação, consolidação e manutenção das escolas na Fazenda Annoni. Com o título *Fazenda Annoni: das primeiras experiências educativas às escolas atuais*, perfaz o percurso iniciado no acampamento em 1986, passando pelas escolas espalhadas nas áreas, e o atual cenário referente as mesmas. De certo modo, se estabelece, minimamente, a história da educação (e da escola) na Annoni, pelo viés do MST. A estruturação desse capítulo se dá mediante cinco sessões: *a)* trata sobre as primeiras experiências em educação no acampamento; *b)* versa sobre a concepção pedagógica de uma escola diferente; *c)* faz um apanhado geral das escolas da Annoni; *d)* cita especificamente sobre a Escola 29 de Outubro; *e)* também de modo específico, menciona sobre o Instituto Educar.

Metodologia no processo investigativo: a construção da pesquisa e do pesquisador de um estudo em educação no Instituto Educar, com esse título, as autoras Luana Bonavigo e Flávia Eloísa Caimi, propõe recuperar os percursos de construção da pesquisa e do pesquisador efetivada durante pesquisa em educação, junto ao Instituto Educar. Entendendo que a formação/processo do pesquisador/pesquisadora acontece em tempos e locais diversos. Tanto em espaços acadêmicos quanto em espaços não escolares, em todo e qualquer lugar onde é possível aprender e ensinar, trocar e construir conhecimentos que possam contribuir para os caminhos da pesquisa. Destacam que são essas vivências, entre conhecimentos, curiosidades, conceitos e teorias, que impulsionam a escolha da problemática de estudo. As autoras ressaltam, que o exercício de pensar e descrever sobre o que nos leva a determinados caminhos não

é tarefa fácil, pois mexe com a nossa história, com os nossos sentimentos, com as nossas lutas, enfim, com aquilo de que dispomos e o que nos caracteriza. Assim, busca-se neste capítulo, exercitar os pensamentos na tentativa de demarcar e justificar os caminhos já percorridos que motivaram a realização da pesquisa. Ainda, descrever o problema investigativo, os objetivos propostos e os encaminhamentos metodológicos realizados com vistas a alcançá-los e avançar nos questionamentos que movem o estudo.

E no último capítulo, os autores Ivanete Lurdes Buffon e Munir José Lauer, discorrem sobre o texto *A memória reflexiva em movimento como instrumento pedagógico de avaliação: as vivências da Escola 29 de Outubro*. A finalidade deste capítulo é analisar a formação do educando/educador/cidadão, e da produção do conhecimento escolar através do método dialético da sistematização da própria atividade em sala de aula (auto avaliação). Bem como também, identificar as possibilidades da produção do conhecimento escolar para superar os modismos pedagógicos; apontar ao docente uma alternativa para constituir uma nova concepção profissional, refletindo e sistematizando a própria atividade profissional e estimulando os educandos ao processo da escrita; e analisar as contribuições do método dialético para formação docente e discente voltada ao pensamento crítico.

Conhecer a obra **FAZENDA ANNONI: UM OLHAR CONTEMPORRÂNEO,** é despender esforço para saber sobre a trajetória, os desdobramentos, as potencialidades, os desafios enfrentados e os múltiplos territórios, territorialidades e dimensões de um assentamento símbolo para o MST. Além de um livro, esta obra torna-se uma ferramenta de representação, de luta e de resistência pela Educação, pela Terra, pela Vida. Além de uma leitura imprescindível, é um dever histórico acessar essas informações, tornando-se a qualquer preço uma leitura obrigatória.

Munir José Lauer

Ivanio Folmer

Pontão/RS, abril de 2021.

Capítulo 1

Nota da Regional Norte do MST sobre as denúncias no Fantástico em relação a Fazenda Annoni

Regional Norte do MST[1]

1 A nota da Regional Norte do MST foi sistematizada e postada por Leandro Gaspar Scalabrin.

Introdução

Em junho de 2019, a Rede Globo de televisão desprende uma série de ataques ao Movimento Sem Terra, impulsionadas pelas políticas do governo Bolsonaro. No Rio Grande do Sul, a sua afiliada RBS, produz reportagens apresentando supostas irregularidades em lotes de assentamentos, entre estes, reportagem sobre a Fazenda Annoni.

Em repúdio a tais ataques, a Regional Norte do MST, decide elaborar nota sobre as reportagens, que ganharam repercussão devido a sua divulgação no programa Fantástico, da Rede Globo. Tal nota, para além de servir como um manifesto em defesa à Fazenda Annoni e a luta pela Reforma Agrária, também apresentou uma particularidade tão presente nos dias atuais: o uso das redes sociais como promotores de divulgação.

A *Nota* foi sendo desenvolvida, construída, elaborada, mediante informações obtidas em grupo de WhatsApp da militância do Movimento. Foi construída a muitas mãos. Tal elemento, se configura como uma iniciativa nova, uma ferramenta até então pouca utilizada pelos militantes do Movimento a nível regional, para formular iniciativas dessa natureza. Além dessa característica, a *Nota* apresentou uma divulgação extremamente rápida via grupos de WhatsApp, chegando a outros movimentos sociais, entidades, organizações, apoiadores e universidades.

Na sequência, segue a *Not*a na sua íntegra.

Nota da Regional Norte do MST

Por mais de 80 anos (1831 – 1904), um latifúndio chegou a perfazer 71.160 hectares, posse de um sargento das milícias do Império, João da Silva Machado, mais tarde Barão de Antonina, residente na então Freguesia de Santa Efigénia, hoje na cidade de São Paulo. Seus descendentes, ramo da família Vergueiro, legitimam-na pela Lei de Terras de 1850, juntamente com os terrenos contíguos, as fazendas do Cedro, Bugre Morto e Arvoredo – sem que o posseiro original nunca tenha colocado os pés na terra o que era vedado pela lei, mas foi aceito pela “justiça”. Mas isso não era problema.

Por mais de 40 anos (1904 – 1945), esse mesmo latifúndio, vendido para um grupo de capitalistas uruguaios, foi palco de um dos maiores crimes ambientais de nossa história, com a derrubada de milhares de hectares de mata atlântica e pinheirais, ao arrepio do código florestal da época, sem fiscalização, madeira nobre destinada à exportação. Mas isso nunca foi

problema.

Por mais 40 anos (1945-1985) o resquício desse latifúndio, agora com 9.200 hectares e chamado de "Fazenda Annoni", não cumpria plenamente com sua função social. Mas isso também não era problema.

Na noite de 29 de outubro de 1985, mais de 200 caminhões, ônibus e carros saíram de 32 municípios do estado do Rio Grande do Sul para ocupar e tornar produtivo esse latifúndio, na sua maior parte inativo. Mais de 6.000 pessoas participaram no que até então era a maior e mais bem planejada ocupação de terras na história do Brasil.

Até mesmo o jornal Zero Hora obrigou-se a reconhecer que o Acampamento da Fazenda Annoni foi um dos "100 fatos que marcaram o Rio Grande" no século XX e construído como "um marco na luta pela posse da terra: o maior acampamento de agricultores do país" (*ZERO HORA*, 1999, s.p.).

Entre 1985 e 1993, 1250 famílias obtiveram seu sustento e moradia na área da ocupação. Foram oito anos de luta para assentar as famílias: 36 ocupações de terra; 30 grandes comícios de protesto; nove greves de fome; duas longas marchas, incluindo uma macha, de 450 km e 27 dias, a Porto Alegre, capital do estado; três bloqueios de estradas e nove ocupações de edifícios, seis delas no Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e três ocupações na Assembleia Legislativa do Estado. Nove vidas humanas sem-terra foram perdidas nesses conflitos, incluindo sete crianças, as quais morreram devido a condições precárias de saúde no acampamento e uma jovem mãe (com 33 anos de idade) que morreu atropelada por um caminhão durante um ato de protesto em Sarandi, em março de 1987. Roseli Nunes era mãe da primeira criança nascida no acampamento e é homenageada pelos assentados da reforma agrária em todo Brasil.

A consolidação do assentamento pelo INCRA, beneficiou cerca de 340 famílias (de atingidos pela barragem do Passo Real, peões e arrendatários do ex-proprietário e agricultores sem-terra), com a repartição da "Fazenda Annoni" em oito comunidades: (1) Nossa Senhora Aparecida, com cerca de 45 famílias; (2) São Miguel, com cerca de 20 famílias; (3) Nossa Senhora de Fátima, com cerca de 50 famílias; (4) 16 de março, com cerca de 75 famílias; (5) Osvaldo Cruz, com cerca de 24 famílias; (6) Santa Bárbara, com cerca de 20 famílias; (7) Floresta, com cerca de 35 famílias; (8) Passo Real, com cerca de 48 famílias. As outras 800 famílias foram assentadas em outros projetos do INCRA.

A maioria das famílias assentadas em 1993, permanecem em suas terras há 26 anos e

temos direito social de ter educação, saúde, alimentação, trabalho, moradia, transporte, lazer e segurança em nosso assentamento, como assegura o art. 6 da Constituição Federal.

A denúncia feita pelo Fantástico de suposta venda irregular de cerca de 30 lotes do assentamento (menos de 10%) é antiga e já foi objeto de investigação pelo Incra, Tribunal de Contas da União e pelo Ministério Público Federal, sendo que foi objeto de um Termo de Ajustamento de Conduta (TAC) com a regularização dos posseiros que atendiam os critérios de elegibilidade da reforma agrária ou eram pequenos agricultores que perderam terras para demarcação de áreas indígenas. Além disso, se a documentação e titulação dos lotes houvesse sido feita no prazo da lei da reforma agrária (lei 8.629/1993), a qual querem encontrar pretextos para revogar por decreto, mesmo contados os prazos de vedação de 10 anos, há mais de 15 anos os assentados já poderiam ter vendido todos seus lotes se quisessem, sem qualquer irregularidade nisso. Mas não é isso que queremos e defendemos, e por isso seguimos na terra. Cabe destacar ainda que em 2016 o governo Michel Temer promulgou medida provisória, convertida na lei 13.465/2017, para beneficiar grandes possuidores de terras públicas na Amazônia, grileiros e fazendeiros, permitindo ao Incra regularizar todos os lotes de assentamentos ocupados sem autorização do órgão em projetos criados antes de 22 de dezembro de 2014 (art. 26-B) – legalizando definitivamente a situação dos posseiros no assentamento da Annoni. Se mesmo assim houver alguma irregularidade de uma minoria, que sejam apuradas e não usadas para atacar famílias trabalhadoras que conquistaram tudo que tem com muito suor e sacrifício; que isso não seja usado como pano de fundo para acabar com a reforma agrária como é interesse manifesto do agronegócio e do atual governo.

A área do assentamento de 8000 hectares ocupa menos de 20% da área do Município de Pontão e gera mais de 60% dos empregos do Município, possuindo aproximadamente 700 pessoas trabalhando, gerando renda e dignidade. As áreas de Pontão ocupadas por grandes propriedades (70% da área do Município – 35.000 hectares) não geram mais que 200 empregos de carteira assinada, sendo que a metade deles são temporários segundo o Censo Agropecuário de 2017. Mas isso não é problema.

Os assentados produzem aproximadamente 300.000 sacas de soja por ano e mais de 9 milhões de litros de leite, além de outras culturas como feijão, milho, frutas e verduras atendendo mercados de toda região norte do estado em mais de 30 municípios, feira de produtores e a merenda escolar da rede pública de Passo Fundo, Carazinho, Pontão, Ronda Alta e Sertão. No assentamento existem inúmeras agroindústrias, aviários, laticínio com mais de 200 coope-

rados ativos e frigorífico (que abate 17.000 suínos e 2.100 bovinos por ano).

Dos mais de 550 filhos/as[2] de assentados que tiveram acesso à educação pela conquista do assentamento, 250 concluíram o ensino médio e técnico, e mais de 100 concluíram graduação. Hoje temos professores, veterinários, agrônomos, técnicos, advogados, engenheiro civil, médicos, que são filhos de assentados, com muito e igual orgulho que temos em relação aqueles que seguem na agricultura e em outras atividades decorrentes do desenvolvimento social e econômico do assentamento.

Já nos atacaram, difamaram, caluniaram, tentaram nos matar, massacrar, diminuir. Denúncias policiais, processos judiciais, violência, tortura, veneno, CPI e inquéritos. Ninguém nunca foi condenado por nenhuma dessas falsas acusações. Seguiremos fortes na luta e na solidariedade, produzindo uma verdadeira reforma agrária popular, para alimentar o país e gerar empregos que tanto são necessários no Brasil da crise, dos golpes, da recessão e da mentira.

Pontão (RS), 25 de junho de 2019

Coordenação Regional do MST

2 que concluíram o ensino fundamental na Escola 29 de Outubro, entre 1992 a 2018.

Capítulo 2

Agroindústrias rurais familiares - contraposição às práticas hegemônicas: o exemplo da Cooptar

Munir José Lauer

Gustavo Ariel de Bortoli

Introdução

O texto propõe problematizar o papel contra hegemônico das agroindústrias rurais familiares, localizadas em áreas de assentamentos da reforma agrária. Como suporte teórico, o texto é embasado em duas obras: a) A gramática do tempo: para uma nova cultura política, de Boaventura de Souza Santos (no capítulo 2 - Uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências, enfatizando, sobre A ecologia das produtividades, e ainda, no capítulo 6 – Nuestra América. Reinventar um paradigma subalterno de reconhecimento e redistribuição, enfatizando sobre a contra-hegemonia no século XX e as possibilidades contra-hegemônicas para o século XXI); e, b) O dicionário da Educação do Campo, organizado por Roseli Caldart, Isabel Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto, em específico sobre os conceitos-categorias: Agroindústria, de Pedro Christoffoli e, Hegemonia, de Marcela Pronko e Virgínia Fontes.

A narrativa desenvolve a ideia, das agroindústrias rurais familiares como espaço/lugar formativo de resistência contra hegemônico e alternativo aos sistemas de produção capitalista/exploratório. Num primeiro momento, amparado em Boaventura de Souza Santos, se desenvolverá a partir da ecologia das produtividades, o ideário da sociologia das ausências como mecanismo de recuperação e valorização dos sistemas alternativos de produção e organização. Adentrando às organizações campesinas populares como fator contra hegemônico. Na sequência, a partir do Dicionário da Educação do Campo, se dará ênfase às agroindústrias rurais familiares inerentes aos movimentos sociais do Campo, no sentido de situá-las e contextualizá-las como organismos vivos que estabelecem estratégias de resistência, visando à agregação de valor à produção camponesa, e na luta de não sucumbir as agroindústrias capitalistas.

Posteriormente, se dá destaque, a um exemplo real de efetividade de prática contra hegemônica: a Cooptar. Esta situada, no Assentamento 16 de março, na Fazenda Annoni.

Sociologia das ausências: a ecologia das produtividades

A sociologia das ausências[3], conforme Santos (2010), objetiva identificar que, as experiências produzidas como ausentes possam libertar-se das relações de produção, e assim tornarem-se presentes. E esse tornar-se presentes, de acordo com o autor "[...] significa serem consideradas alternativas às experiências hegemônicas, a sua credibilidade poder ser discutida e argumentada e as suas relações com as experiências hegemônicas poderem ser objeto de disputa política" (p. 104-105). Para Santos (2010), a sociologia das ausências pretende assim, propiciar uma carência e transformar a falta da experiência social em desperdício da mesma. A partir disso, segundo o autor, criando condições para maximizar o espaço das experiências credíveis neste mundo e neste tempo, contribuindo com isso, no processo de ampliação do mundo e dilatação do presente.

A ampliação do mundo acontece, segundo Santos (2010), não somente porque se amplia o campo das experiências credíveis, mas também porque, com elas, crescem as chances de experimentação social do futuro. A dilatação do presente, seguindo Santos (2010), deriva-se da expansão daquilo que, podemos dizer, contemporâneo, ou seja, "[...] pelo achatamento do tempo presente de modo a que, tendencialmente, todas as experiências e práticas que ocorrem simultaneamente possam ser consideradas contemporâneas, ainda que cada uma à sua maneira" (p. 105).

Boaventura de Souza Santos (2010) operacionaliza a sociologia das ausências, substituindo monoculturas, por ecologias[4]. Identificando cinco ecologias[5]. Como propósito desse texto, adentraremos exclusivamente à ecologia das produtividades.

A ecologia das produtividades, no domínio da lógica produtivista, tem a sociologia das ausências consistindo, "[...] na recuperação e valorização dos sistemas alternativos de produção, das organizações econômicas populares, das cooperativas operárias, das empresas autogeridas, da economia solidária, etc., que a ortodoxia produtivista capitalista ocultou ou descredibilizou" (SANTOS, 2010, p. 113). Segundo o autor, nesse cenário da ecologia das produtividades, movimentos baseiam suas lutas e pretensões.

---

3 Boaventura de Souza Santos, propõe, para expandir o presente, uma sociologia das ausências. E para contrair o futuro, uma sociologia das emergências.

4 Boaventura de Souza Santos entende, por ecologia, a prática de agregação da diversidade pela promoção de interações sustentáveis entre entidades parciais e heterogêneas.

5 Ecologia dos saberes, ecologia das temporalidades, ecologia dos reconhecimentos, ecologia das trans-escalas e ecologia das produtividades.

Tais como: os movimentos de camponeses pelo acesso à terra e à propriedade da terra, movimentos de atingidos por projetos de desenvolvimento (barragens), movimentos urbanos (direito à habitação), movimentos indígenas (na defesa e recuperação de seus espaços históricos), movimentos em prol da sustentabilidade ecológica, movimentos anti-privatização da água, movimentos contrários à privatização dos serviços de bem estar social.

No âmbito da sociologia das ausências, a ecologia das produtividades adquire um caráter controverso. Por que situa de maneira direta a questão do modelo do desenvolvimento e do crescimento econômico infinito e a lógica defensora dos objetivos de acumulação sobre os objetivos de distribuição que amparam o capitalismo a nível mundial. As lógicas de produção alternativas, nesse aspecto, tornam-se provavelmente invisíveis e desqualificadas. Devido que, não possuírem nenhuma semelhança com as únicas alternativas[6] ao capitalismo, realmente testadas no decorrer do século XX (SANTOS, 2010).

Entretanto, como ressalta Santos (2010), a escala destas iniciativas varia tanto quanto, as próprias iniciativas. Para o autor, estas concepções e práticas alternativas de produção e produtividade, acolhem duas ideias centrais. A primeira ideia, para além de encorpar projetos coerentes de sistemas econômicos alternativos ao capitalismo, estas práticas, se portam, na maioria das situações, como tentativas localizadas de comunidades e trabalhadores para criar núcleos/espaços de produção solidária. Estas alternativas apresentam, menos grandiosidade perante ao desenvolvido pelo socialismo centralizado. E as teorias que lhe dão embasamento, possuem ambição menor, do que, a crença da inevitabilidade histórica do socialismo, que marcou o marxismo clássico. De modo concreto, a viabilidade de tais alternativas decorre, ao menos, a curto e médio prazo, de sua capacidade de sobrevivência frente ao domínio global do capitalismo. Sabedores desse contexto, o seu propósito é intermediar a aceitação de modos alternativos de organização econômica, e possibilitar-lhes ampliação de credibilidade. A segunda ideia, parte do princípio que, tais iniciativas compartilham de um entendimento abrangente de "economia". Na qual, a participação democrática, a sustentabilidade ambiental, a equidade racial, étnica e cultural, e a solidariedade transnacional, são objetivos inclusos (SANTOS, 2010).

Neste campo, de acordo com Santos (2010), a sociologia das ausências maximiza o espectro da realidade social, mediante a experimentação e reflexão sobre modos alternativos econômicos realistas, que se direcionem, à construção de uma sociedade mais justa. Nessa de-

6 As economias socialistas centralizadas.

fesa, de princípios organizativos e políticos contrários ao capitalismo global, Santos endossa que, “[...] as alternativas econômicas expandem o princípio da cidadania para além do limite estreito definido pelo liberalismo político e mantém viva a promessa de eliminar a presente separação entre a democracia política e o despotismo econômico” (2010, p. 115).

Nesse cenário da ecologia das produtividades, proposto por Boaventura de Souza Santos, os movimentos de camponeses pelo acesso à terra e à propriedade da terra, destacam-se em visibilidade. De modo efetivamente prático e específico, nos assentamentos da reforma agrária, ocorrem experimentações e reflexões sobre modos alternativos de produção e produtividade, baseado em uma economia realista e solidária. Nesse viés apresenta-se as agroindústrias rurais familiares, como exemplo, tipicamente concreto de unidade cooperativa.

As agroindústrias rurais familiares, situam-se para além de um conjunto de ações alternativas de produção. Podemos caracterizá-las como agentes contra hegemônicos, como elementos de resistência camponesa. As agroindústrias em áreas de assentamento da reforma agrária, teoricamente, possuem um duplo papel: a geração de renda aos camponeses e o posicionamento político contra hegemônico.

Em Gramsci, segundo Pronko e Fontes (2012), o conceito de hegemonia assume duplo sentido. E que estabelece uma relação proximal com o ideário das agroindústrias rurais como fator alternativo às práticas capitalistas vigentes. Segundo as autoras, o primeiro sentido, indica a forma pela qual os trabalhadores requerem elaborar organizações capazes de ultrapassar os limites corporativos, ou limitadamente jurídicos, para tomarem para si, as tarefas de libertação da exploração e das distintas maneiras de opressão social. Necessitando com isso, atingir um grau superior, intelectual e moral, sendo que, assim, suas práticas e suas formulações orgânicas possibilitem a plena socialização da existência. O segundo sentido, conforme Pronko e Fontes (2012), diz respeito “[...] a primeira: não se trata apenas da expressão de uma vontade dos trabalhadores, mas do enfrentamento das condições efetivas, materiais e culturais, desenvolvidas pela própria dominação de classes sob o capitalismo [...]” (p. 396).

Esse papel contra hegemônico das agroindústrias rurais, não é compreendido como um processo isolado, no meio rural, mas ao contrário, como pertencente à um ambiente globalizado. Essa natureza contra hegemônica[7], conforme Santos (2010), consiste na capacidade de propiciar uma cultura política transnacional progressista. E essa cultura, de acordo com o au-

7 Refere-se a natureza contra hegemônica de Nuestra América (título de um pequeno ensaio de José Martí, de 1891). Nesse texto, Martí expõe o conjunto de ideias que presidiram ao Século Americano Nuestra América, visão oposta ao Século Americano-Europeu (SANTOS, 2010).

tor, deverá "[...] identificar as múltiplas articulações locais/globais entre lutas, movimentos e iniciativas; promover os embates entre, por um lado, as tendências e pressões da globalização hegemônica e, por outro, as coligações transnacionais capazes de oferecer resistência; [...]" (p. 217). As agroindústrias rurais familiares, nesse contexto, coexistem nesses dois ambientes, no local e no global.

Agroindústrias rurais

As grandes agroindústrias brasileiras constituíram-se a partir do apoio governamental realizado nos anos 1950, e alavancada pela acumulação industrial e pelo mecanismo de fusão de capitais nos inúmeros ciclos de expansão/crise capitalista no campo entre as décadas de 1970 a 2000. Desse contexto resultam, com mais frequência, enormes conglomerados produtivos, que mantém a apropriação do valor produzido na agricultura, mediante vários mecanismos, dentre os quais, os contratos de integração (CHRISTOFFOLI, 2012).

O sistema de integração, é resultante do estabelecimento de contratos de fornecimento entre indústria e agricultores, numa relação em que, a empresa adianta recursos financeiros (na forma de insumos e tecnologia) e assistência técnica. E por sua vez, os agricultores, predominantemente pequenos, efetivam o processo de produção em suas unidades, resultando em matéria-prima que será coletada, transportada e processada pela indústria. As formas de integração, que mais destacam-se, podem ser encontradas na produção de fumo, na avicultura de corte, na suinocultura, na produção de leite, entre outras. A integração reúne entorno de meio milhão de famílias de pequenos agricultores em todo o Brasil, em especialmente, nas regiões Centro-Sul. O contrato de integração possibilita à empresa industrial a disponibilidade de matéria-prima padronizada, a custos controlados, sem preocupar-se diretamente com os riscos de produção, e nas questões que envolvem a legislação trabalhista. E o agricultor/produtor tem a segurança do acesso ao capital e a tecnologia. E ainda, ao principal, aos mercados. Que somando esses fatores, possibilitam uma renda relativamente estável, dependendo do produto integrado/produzido. Esse modelo de integração, facilitou a constituição de fortes grupos agroindustriais no país nas últimas décadas, mesmo que hoje, em sua maioria, são controlados pelo capital financeiro, situados em fundos de pensão, bancos e empresas cotadas em bolsa de valores (CHRISTOFFOLI, 2012).

Entretanto, como mecanismo de reação, segundo Christofolli (2012), ao potente poder das agroindústrias, agricultores e movimentos sociais do Campo vem desafiando-se a construir

estratégias de resistência, objetivando à agregação de valor à produção camponesa, efetivada pela criação de agroindústrias cooperativas e associativas, mantidas e controladas pelos trabalhadores. Para o autor, essas agroindústrias associativas intentam estabelecer estratégias distintas em relação às agroindústrias capitalistas. Tanto na área tecnológica, incentivando a agroecologia e a produção em pequena escala, quanto "[...] na forma de organização social da base e na luta por um novo modelo de desenvolvimento do meio rural, com políticas públicas diferenciadas" (p. 77).

Porém, muitas dessas indústrias, oriundas dos movimentos sociais, amplamente de pequeno porte, acabam por sucumbir à concorrência das demais agroindústrias capitalistas. Após curto período de existência acabam por entrar em crise, ou convertendo-se aos poucos, em similares às agroindústrias capitalistas, não raramente, abandonando as propostas alternativas iniciais. Tal fato recorrente, deve-se as pressões concorrenciais, que as tencionam, na luta pela sobrevivência no mercado, à adaptações graduais no ideário do projeto e na maneira organizacional escolhida. Devido a concentração e a centralização de capitais, tendências pertinentes ao capitalismo, as iniciativas dos agricultores e de suas pequenas agroindústrias, levam à crença que, poucas empresas sociais terão condições de sobrevivência e efetiva geração de ganhos econômicos e sociais, para os campesinos dentro do sistema capitalista (CHRISTOFOLLI, 2012).

Quando trata-se, no caso das microagroindústrias, a situação complica-se ainda mais. Conforme Christofolli (2012), há no meio rural um ambiente em que, as famílias camponesas organizam o trabalho de maneira a realizar a transformação das matérias-primas, ainda dentro da unidade de produção, numa lógica de resgate da antiga tradição camponesa da indústria rural. Para o autor, esse modelo moderno de agroindústria familiar rural, mesmo que, suas intenções sejam dignas de louvor, a mesma, representa parcela muito diminuta da produção nacional agroindustrial. Que tende a ser absorvida pela concorrência ou continuar num âmbito marginal e localizada, sem expressiva relevância econômica.

Christofolli (2012) endossa que, apesar dessas dificuldades, a discussão sobre a propriedade dos meios de produção é um elemento fundamental, e que deve ser uma constante posta pelo movimento camponês. Afinal, para o autor, as estratégias tecnológicas e mercantis utilizadas pelas agroindústrias, são determinantes para as possibilidades de repartição dos excedentes econômicos e, ao tipo de matéria-prima a ser utilizada. Bem como, qual o perfil dos agricultores fornecedores, e os aspectos tecnológicos essenciais para estratégias alternativas

de desenvolvimento rural.

Para além, da questão da propriedade sobre os meios de produção, a localização física das agroindústrias, tem demarcado importância crescente nas discussões sobre as estratégias para o desenvolvimento do meio rural. A agroindústria, situada fisicamente no meio rural e sob controle dos próprios agricultores, permite incrementar e manter dividendos do valor gerado na produção das economias camponesas. A propiciação de postos de trabalho no meio rural é, assim nesse contexto, questão estratégica para um desenvolvimento rural (cercado de sujeitos em contraposição aos "desertos verdes") e com qualidade de vida (CHRISTOFOLLI, 2012).

Entretanto, de acordo com Christofolli (2012), é corriqueiro que as agroindústrias se instalem nas sedes dos municípios e não na zona rural. Tal fato é pertinente, devido as facilidades que há, como: meios de transporte, mercado de trabalho, de profissionais especializados e facilidade de acesso a serviços e comunicação. Nesse sentido, o autor enfatiza que, um dos pontos defendidos pelos movimentos sociais rurais no Brasil, tem sido a de que, sempre que for possível, localizar a estrutura física das agroindústrias dentro ou próximo dos assentamentos e comunidades rurais. Dessa forma, a riqueza gerada, bem como os postos de trabalho propiciados, circulará e se consolidará nos assentamentos, trazendo benefícios diretos a população local.

Mesmo enfrentando limitações e contradições oriundos da implantação de agroindústrias rurais, Christofolli (2012) salienta que, autores e movimentos sociais em geral, tem concordância, que as mesmas, detêm essencial importância nas estratégias de desenvolvimento rural, a partir da perspectiva da inclusão social,

> Contribuindo para: a) elevação da renda familiar no meio rural; b) diversificação e fomento das economias locais; c) adequação da produção à estrutura fundiária existente (pequenas propriedades rurais diversificadas como fornecedoras da matéria-prima, visto que a estratégia de agregação de valor nas pequenas agroindústrias é obtida por meio da diferenciação, e não do volume); d) valorização e preservação dos hábitos culturais locais; e) descentralização das fontes de renda (por causa do aumento no número e da maior diversidade de agroindústrias no território); f) estímulo à proximidade social (organização comunitária, venda em feiras livres ou redução de intermediários); g) ocupação e geração de renda no meio rural; h) redução do êxodo rural; i) estímulo ao cooperativismo e associativismo; j) valorização das especificidades locais; k) preservação do meio ambiente e dos recursos naturais; e l) mudança nas relações de gênero e poder (CHRISTOFOLLI, 2012, p. 79 apud WESZ JUNIOR, TRENTIN E FILIPPI, 2006).

Entretanto, conforme Christofolli (2012), para que essas agroindústrias tornem-se de fato propostas duráveis no tempo (e também no espaço) e, assim, capazes de influenciar o de-

senvolvimento das localidades em bases equitativas, é primordial a sua inserção em estratégias de intercooperação. E essas estratégias, necessariamente, se deem mediante a formação de redes e agrupamentos cooperativos vinculados aos movimentos sociais que acarretem o enfrentamento, ao menos em partes, da concorrência e das tendências de centralização de capitais, do sistema capitalista. Como segue ainda Christofolli (2012), a maneira de buscar a elaboração/construção de estratégias de resistência aos grandes grupos capitalistas agroindustriais, estaria na formulação de redes de cooperativas populares, controladas autonomamente em sistema de autogestão. E para além disso, como nos diz Christofolli (2012), a imprescindível articulação à grupos cooperativos empresariais, com padrão de eficiência similar aos grupos capitalistas, de maneira que a junção de forças aglutinadas de uma organização política de base social, venha a estar acompanhada de padrões de eficiência técnica, compatíveis com o atual momento tecnológico e financeiro.

Para tal, é fundamental um movimento educativo de grande amplitude na base camponesa. Em que pese a sua escolarização e o seu exercício efetivo de incorporação à dinâmica autogestionária, e o aprimoramento de tecnologias e processos inovadores. Que culmine na implantação de estratégias de desenvolvimento inclusivas e potencializadoras, frente aos desafios da sociedade para a agricultura, num viés ecologicamente sustentável (CHRISTOFOLLI, 2012).

A permanência de agroindústrias rurais familiares, em mercados capitalistas, de constante competitividade, dependerá de um conjunto de fatores, especialmente, *a)* de sua capacidade de integrar-se a macrocomponentes de políticas públicas, como: mercados, gestão, tecnologia e infraestrutura; e *b)* de suas organização e coesão internas, e possibilidade afirmativa de criação/envolvimento em redes de intercooperação com outros núcleos similares, para o desenvolvimento de produtos diferenciados e intervenção em espaços de mercado. A agroindústria rural possui destacada importância e contribuição, no sentido do desenvolvimento e valorização do espaço rural. Onde fatores organizacionais, são fundamentais na constituição de núcleos integrados de produção–transformação– comercialização, em rede e com potencial de sobrevivência à normatização do mercado capitalista (CHRISTOFOLLI, 2012).

Cooptar: exemplo real contra hegemônico

Situada na Fazenda Annoni, a COOPTAR – Cooperativa de Produção Agropecuária Cascata Ltda, estabelecida no Assentamento 16 de março (área 01), município de Pontão/

RS, caracteriza-se pela bem-sucedida implantação e efetivação de agroindústria familiar *(frigorífico (abatedouro e fábrica de embutidos*)), em área de Reforma Agrária. A Cooptar[8] foi fundada em 08 de fevereiro de 1990. Hoje é formada por 15 famílias de agricultores camponeses. Famílias estas, que participaram da ocupação da Fazenda Annoni em 29 de outubro de 1985.

A criação da Cooptar simbolizou a colocação em prática, das reorientações centradas nas discussões dos modos de cooperação agrícola, mais adequados a serem implementados nos assentamentos gestados politicamente pelo MST. Desde 1988, no interior do Movimento, se idealizava o ideário da necessidade de superação de mecanismos artesanais de produção[9] e do associativismo ingênuo[10]. E se adotasse uma *forma superior de organização produtiva*, centradas nas denominadas Cooperativas de Produção Agropecuária, que apresentariam como característica central a socialização completa dos meios de produção, bem como dos frutos do trabalho (CAUME, 2006).

A Cooptar tem como objetivo principal, proporcionar aos sócios e demais trabalhadores acesso a produção coletiva de bens e serviços para si e para terceiros. Em vista da melhoria das condições de vida de suas famílias através do desenvolvimento da produção agropecuária, dos serviços da indústria e da agroindústria.

Suas principais características estão voltadas para a propriedade coletiva dos meios de produção, organização cooperativada do trabalho, participação nos resultados e nas sobras proporcionais ao aporte de trabalho de cada associado. Oportuniza-se um repasse mensal aos sócios e demais trabalhadores, a título de antecipação de sobras na produção do trabalho aportado, sejam em espécie, em bens de consumo e ou em serviços.

As famílias estão organizadas nos seguintes setores: *1) Administração*: onde atuam cinco pessoas - duas no financeiro, duas na contabilidade e uma na secretaria geral e atendimento ao público, bem como nos pedidos das vendas; *2) Lavoura e autoconsumo*: duas pessoas; 3) *Gado leiteiro*: três pessoas; 4) *Frigorífico*: vinte e nove pessoas diretamente ligadas com as tarefas diárias, também de compra e venda de matéria-prima para abate e entrega nos mercados

---

8 Os dados aqui apresentados foram coletados e analisados através da disponibilização do histórico da cooperativa. Os mesmos foram atualizados juntamente com a direção da COOPTAR (os dados produzidos são oriundos de pesquisa de Gustavo de Bortoli, em 2019).

9 Produção camponesa (CAUME, 2006).

10 “[...] de inspiração cristã (pequenas associações, grupos semicoletivos, grupos coletivos, mutirões [...]” (CAUME, p. 199, 2006).

da região; 5) *Social*: Ciranda infantil, duas pessoas e Refeitório, duas pessoas. Além desses, existem mais duas pessoas contratadas para o trabalho geral dentro do frigorífico e um vendedor. Ainda, a cooperativa tem três pessoas que são liberadas, ou seja, são remunerados como trabalhadores internos para atuarem fora da Cooperativa, contribuindo no MST, na Região e outros espaços.

A Cooptar está estruturada sobre as seguintes linhas de produção:

a) Gado Leiteiro: possuem 80 vacas em lactação com uma média de 23,4 l/d e a criação de novilhas. Com uma estratégia de chegar a 110 vacas leiteiras/mês. Sua alimentação é a base de pastagem: 30 hectares de grama Tifton, 10 hectares de milho para silagem no verão e mais 1000 sacas de milho em grão para ração/ano, e 50 hectares de aveia no inverno.

b) Produção de grãos: plantam soja convencional em 70 hectares de forma mecanizada e pagam a terceirização de serviço para o plantio e colheita. Plantam também 35 hectares de milho, sendo 10 hectares para silagem e o restante para colheita de grãos (1000 sacos para o consumo interno (ração) e o restante para venda, assim como a soja convencional). Garantem a semente própria de soja e aveia; e também nabo, para adubação verde nas áreas onde plantam milho.

c) Frigorífico (abatedouro e fábrica de embutidos): Trabalham com abate de suínos e bovinos. Atualmente abatem em média 1100 suínos/mês com prestação de serviço para terceiros, venda de carne in natura e 23% dela industrializada (salame tipo italiano e linguiça frescal). No abate de bovinos tem-se uma média de 120 cabeças/mês. A matéria prima, seja suínos ou bovinos para o abate, é adquirida (comprados) de produtores da região.

d) Autoconsumo: possuem uma horta coletiva que compreende hortigranjeiros, produção de barraços e produção de feijão para fins de consumo no refeitório e das famílias associadas.

Em seu espaço físico encontra-se um refeitório, onde duas pessoas são responsáveis para fazer o almoço diário, de segunda a sexta-feira, para todas as famílias do coletivo e demais que queiram almoçar. Para os sócios o valor cobrado é de R$ 6,00 (almoço). Para os visitantes o valor é de R$ 15,00.

No processo interno de trabalho a jornada diária é de: 9 horas/homens, 8 horas/mulheres e 7 horas/jovens. Sendo feita remuneração e controle das mesmas através de ponto digital por jornada de trabalho e não somente por hora trabalhada; a remuneração é igualitária tanto para

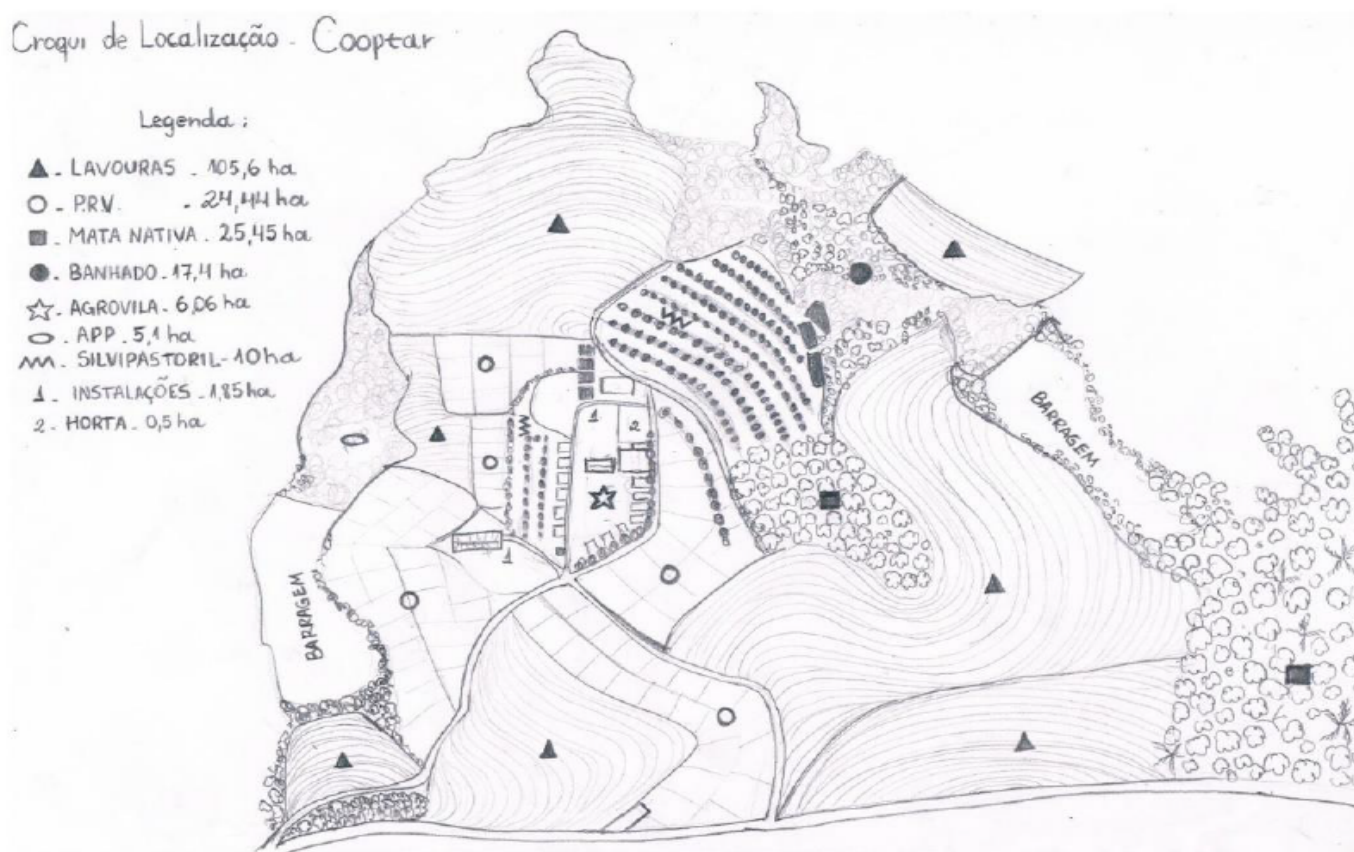
homens quanto para mulheres. Os filhos dos associados, desde os 6 meses de idade são assistidos pela cooperativa na ciranda infantil.

Assim que começam a ir para a escola (5 anos em diante) no próprio assentamento até o 9º ano, são estimulados para o estudo, lazer e se integrar em alguma atividade na cooperativa. Aos 16 anos se incorporam nos setores e conciliam estudo e trabalho.

Quanto ao Lazer, desenvolve-se atividades culturais na cooperativa todos os meses em datas comemorativas (aniversários, dia dos pais, dia das mães). Também participam das atividades da Comunidade e do Assentamento: futebol, bocha, bolãozinho.

A cooperativa está estruturada com um Conselho Diretor, que é composto por três pessoas: Presidente, Secretário e Tesoureiro; um Conselho Fiscal e um Conselho de Administração (que é formado pelo Conselho Diretor e mais os coordenadores dos setores). Bem como também, a Assembleia Geral, que conta com a participação de todos os associados realizada a cada 30 - 40 dias.

Croqui da área de produção da Cooptar.

Imagem 1: Fonte Gustavo de Bortoli

Considerações Finais

O que Boaventura de Souza Santos nos diz, quando trata da sociologia das ausências, se refere ao libertar no presente, aquilo que encontra-se ausente (mesmo existente). E as experiências de movimentos sociais camponeses inserem-se nesse contexto. As relações de produção camponesas, assim, requerem visibilidade. Esse posicionar-se, dos movimentos camponeses, contrário (ou paralelo) às iniciativas hegemônicas capitalistas, extrapola a questões econômicas, como renda e produção. Mas coloca-se também, no campo da disputa política, num cenário contra hegemônico.

Nesse campo de relações de trabalho e produção, e também como disputa política, emergem as agroindústrias rurais familiares, como mecanismo de reação e, principalmente, resistência aos moldes agroindustriais capitalistas. E os mecanismos de produção e trabalho agroindustriais da Cooptar, são exemplos reais vivos desse processo.

Entretanto, as estratégias de resistência, de manutenção, de cada agroindústria no Campo, não prevêem indicações únicas de sobrevivência. Mas sim, um entendimento de conexões, de alianças cooperativas, de redes, de não isolamento.

As agroindústrias rurais familiares, possibilitam agregar valor à produção camponesa, e o seu controle, pelos próprios trabalhadores. A importância da agroindústria, situada no meio rural, propicia o desenvolvimento humano e a valorização do espaço em si, como núcleo constitutivo de vida, de qualidade de vida. A possibilidade de produzir, transformar e comercializar em mercados alternativos e emergentes, os produtos oriundos dos próprios assentamentos, situa-se como uma política afirmativa, uma ação de rebeldia e reconhecimento, um demarcar território frente aos conglomerados monopolistas.

Referências

CAUME, David. *O MST e os assentamentos da reforma agrária: a construção de espaços sociais modelares.* Passo Fundo: UPF; Goiânia: UFG, 2006.

CHRISTOFOLLI, Pedro. Agroindústria. In: Caldart, Roseli; Pereira, Isabel; Alentejano, Paulo; Frigotto, Gaudêncio (orgs.). *Dicionário da Educação do Campo*. São Paulo, Rio de Janeiro – Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio: Expressão Popular, 2012.

PRONKO, Marcela; FONTES, Virgínia. Hegemonia. In: Caldart, Roseli; Pereira, Isabel; Alentejano, Paulo; Frigotto, Gaudêncio (orgs.). *Dicionário da Educação do Campo*. São Paulo, Rio de Janeiro – Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio: Expressão Popular, 2012.

SANTOS, Boaventura. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

Capítulo 3

As especificidades de uma Educação do e no Campo pautada pelo Instituto Educar

Luana Bonavigo

Flávia Eloísa Caimi

Introdução

A Educação do Campo se constrói gradativamente ao longo dos anos a partir da luta dos trabalhadores rurais e suas organizações por uma educação que vise o reconhecimento das necessidades e dos interesses da população que vive e sobrevive do campo. Destaca-se desse processo as lutas sociais por um ensino *no* e *do* campo "No: o povo tem direito de ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde seu lugar e com a sua participação, vinculada à cultura e às suas necessidades humanas e sociais" (CALDART, 2002, p. 18).

É nesse contexto que se consolida o Instituto Educar, uma escola do e no campo, herdeira de lutas dos trabalhadores rurais em busca de uma formação voltada às dimensões histórica, política e social, que entenda o sujeito como protagonista do seu processo formativo e que se comprometa com uma educação que garanta o direito dos povos do campo participar e pensar intencionalidades educativas voltadas as particularidades de sua conjuntura.

Salienta-se que este texto faz parte da dissertação "Narrativas de estudantes no contexto da Pedagogia da Alternância: estratégias formativas e processos metacognitivos" e dos estudos efetivados para conhecimento do campo de estudo, O Instituto Educar, durante a pesquisa realizada ao cursar o Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação.

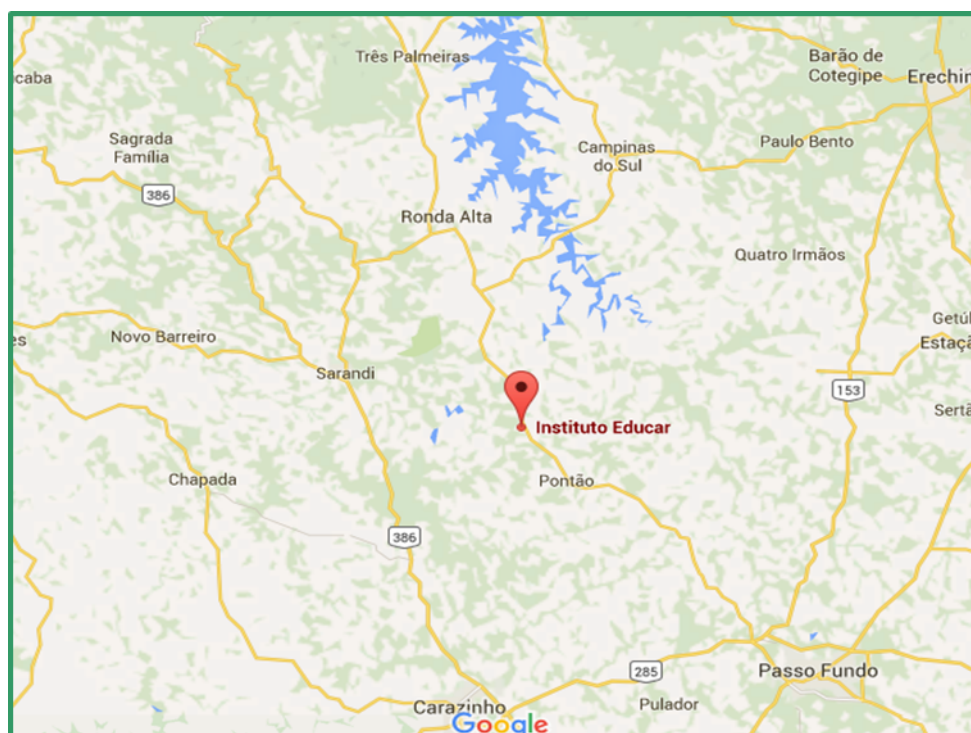
Entendemos, em acordo com Minayo (2012), que no percurso investigativos é fundamental um movimento analítico que possibilite um conhecimento do campo de estudo "que tem como matéria-prima opiniões, crenças, valores, representações, relações e ações humanas e sociais sob a perspectiva dos atores em intersubjetividade" (MINAYO, 2012, p. 626). Nesse sentido, buscamos compreender o campo de investigação, o Instituto Educar, levando em consideração, nas palavras da autora referida, que

> compreender é exercer a capacidade de colocar-se no lugar do outro, tendo em vista que, como seres humanos, temos condições de exercitar esse entendimento. Para compreender, é preciso levar em conta a singularidade do indivíduo, porque sua subjetividade é uma manifestação do viver total. Mas também é preciso saber que a experiência e a vivência de uma pessoa ocorrem no âmbito da história coletiva e são contextualizadas e envolvidas pela cultura do grupo em que ela se insere (MINAYO, 2012, p. 623).

Com fins de exercitar o entendimento que destaca Minayo (2012), este artigo tem o objetivo de descrever as especificidades do Instituto Educar e compreender os elementos pedagógicos e a participação dos educandos como protagonistas do seu processo formativo.

1. O Instituto Educar: uma conquista dos trabalhadores rurais

O processo de constituição do Instituto Educar se efetivou diante de um contexto histórico de ocupações, embates, lutas e conquistas resultantes dos conflitos por terra enfrentados por trabalhadores rurais. O mesmo está localizado em um assentamento no norte do estado do Rio Grande do Sul, fazendo parte de uma rota de luta pela terra, se aproximando dos municípios de Pontão, Ronda Alta e Sarandi, conforme mostra-se à Figura a seguir.

Figura 1: Localização da área do Instituto Educar

Fonte: Adaptado pela autora do Google Maps, 2016.

Segundo Benincá (2016), foi nessa região, altamente agrícola, que em 1981 surgiu o acampamento dos "Sem-Terra", com mais de 600 famílias alojadas ao longo da estrada, provindas de diversos municípios da região, descendentes de imigrantes europeus e de caboclos. A região ficou reconhecida pela expressão das lutas de classe, os povos atingidos pela ação dos acampamentos, "conseguiram operar a transformação de sua concepção de mundo, depositaram sua fé noutra filosofia de ação: a filosofia de transformação da atual estrutura social" (BENINCÁ, 2016, p. 200).

Após anos, uma das consequências da luta consciente dos pequenos agricultores nessa região foi a constituição do Instituto Educar. Fundado no mês de janeiro do ano de 2005, o

Instituto Educar, se estabeleceu mediante uma parceria com o IFRS (Campus Sertão) e o Pronera, e vem atuando há mais de dez anos na formação de jovens e adultos que pertencem a acampamentos, assentamentos, reassentamentos e a movimentos sociais.

O IFRS - Campus Sertão - está situado no Distrito de Engenheiro Luiz Englert, município de Sertão, e iniciou sua trajetória em 1957 com a criação da Escola Agrícola de Passo Fundo. O IFRS - Campus Sertão - focaliza suas atividades no contexto rural e se preocupa com o desenvolvimento socioeconômico regional com predomínio da agricultura familiar. A parceria com o polo do Instituto Educar se justifica pela crença na necessidade de potencializar os saberes das agricultoras e agricultores viabilizando o acesso aos conhecimentos sobre agroecologia, manejo sustentável e soberania alimentar, sem dependência de produtos que desequilibram o meio ambiente. Cabe então, ao referido IFRS, realizar a seleção e a certificação dos educandos, ao passo que ao Educar se reserva total autonomia sobre as instâncias da escola, se responsabilizando pela organização pedagógica, seleção de educadores, manutenção da estrutura física e organizativa (INSTITUTO EDUCAR, 2012).

Segundo consta no PPP (INSTITUTO EDUCAR, 2012), o Instituto Educar se compromete com a formação profissional do homem do campo, com a preservação do meio ambiente e com o desenvolvimento sustentável dos assentamentos, pautando-se nos seguintes objetivos:

> a) Promover a ação de capacitação de agricultores assentados e acampados nas áreas de Reforma Agrária e de pequenos agricultores, nas mais diversas áreas do conhecimento técnico científico;
>
> b) Propiciar o acesso à escolarização em todos os níveis, elevando o grau de escolarização dos povos do campo;
>
> c) estimular desenvolvimento rural e a melhoria de vida do homem e da mulher do campo, da infância a velhice e de suas comunidades;
>
> d) Atuar na defesa, prevenção e conservação do meio ambiente, incentivar a agroecologia e promover a visão sistêmica da produção e o desenvolvimento sustentável;
>
> e) Apoiar iniciativas relacionadas com a promoção da reforma Agrária, de um projeto popular de desenvolvimento do campo de um modelo de agricultura que garanta a soberania alimentar e a vida do povo no e do campo;
>
> f) Formar agricultores, com especialização técnica em agroecologia, que contribuam para a organização de base dos trabalhadores e a ampliação de um novo modelo de agricultura de desenvolvimento para o campo brasileiro, em vista da manutenção do homem e mulher do campo e sua qualidade de vida (INSTITUTO EDUCAR, 2012, p. 8).

O Instituto Educar oferecia, no ano de 2016, dois cursos, sendo um de nível médio, o curso Técnico em Agropecuária com Ênfase em Agroecologia Integrado ao Ensino Médio em parceria com o IFRS de Sertão e com o Pronera e, outro, em nível pós-médio, o curso superior em Agronomia com Ênfase em Agroecologia em parceria com a Universidade Federal da Fronteira Sul e o Pronera. Em um contato realizado com a secretaria pedagógica do Instituto Educar, no mês de maio de 2016, obteve-se dados de que contavam com um total de 103 educandos cursando o superior em Agronomia, sendo 46 em uma turma e 57 em outra. Já o curso Técnico em Agropecuária com Ênfase em Agroecologia Integrado ao Ensino Médio contava com um total de 53 educandos, divididos em duas turmas, uma nomeada de Médio 6 com 30 alunos e a outra chamada de Médio 7 com um total de 23 educandos.

2. A especificidade organizativa do Instituto Educar

O Instituto Educar segue metodologias específicas, conforme já descrito anteriormente e apontado no PPP, que podem ser articuladas de acordo com as demandas locais, procurando sintonizar as práticas pedagógicas com os movimentos sociais representados pelos educandos e suas famílias. O referido educandário adota métodos pedagógicos eleitos como fundamentais para famílias, assentamentos e instituição. Por isso, descrever sua metodologia pautando-se apenas em uma forma específica de pedagogia se torna inviável, devido às diversas articulações existentes para movimentar uma formação participativa, de acordo com as especificidades de cada sujeito que passar por esse ambiente.

Tendo em vista que o método pedagógico do Instituto não é dogmatizado, pois continua em permanente mudança seguindo as transições de pessoal, políticas e sociais, estabelecemos um vínculo com a equipe pedagógica e de coordenação que nos apoiou para a descrição da metodologia que se constitui, no momento da realização da pesquisa, como guia das práticas pedagógicas estabelecidas. Em uma inserção exploratória realizada no campo de estudo fomos recepcionados por três principais lideranças do Instituto Educar[11], que são: 1) Salete Campigotto, pedagoga, educadora e coordenadora pedagógica do Instituto Educar, assentada do MST e dirigente executiva regional do MST; 2) Flávia Flores, estudante de Medicina Veterinária, secretária e acompanhante pedagógica do Instituto Educar, membro do Movimento dos Trabalhadores Desempregados (MTD) e do MST; e, 3) Daniel Bosa da Silva, educando do Instituto

11 O contato inicial se realizou mediante diálogos assistemáticos, ocorridos com a inserção da pesquisadora no campo de estudo, o Instituto Educar, com a finalidade de realizar um estudo exploratório. Os diálogos com a equipe ocorreram, ainda, mediante diversos meios de comunicação como conversas presenciais, contatos por e-mail e telefônicos, todos registrados em notas de campo.

Educar, acampado e dirigente estadual da juventude do MST.

Segundo esses colaboradores, com quem travamos esse diálogo inicial, o Instituto Educar foi uma conquista dos trabalhadores rurais que buscavam uma educação digna a seus povos. Como um feito recente, de apenas 11 anos, as diretrizes organizativas do Instituto Educar se apoiaram em experiências de outras escolas já estabelecidas há mais tempo, que demonstravam frutos significativos nos assentamentos. Segundo a manifestação de Flávia Flores, todos os sujeitos envolvidos com o Instituto Educar são multiplicadores capazes de colaborar com o processo de formação de todos os membros do coletivo. Ainda, destaca que as ações realizadas nesse contexto são avaliadas em reuniões semanais, sendo que, quinzenalmente, ocorre o que chamam de *leitura do processo*, que são encontros de coordenadores pedagógicos e de turma, organizados para refletir sobre os processos metodológicos realizados no Instituto Educar.

A inserção exploratória no campo investigado nos proporcionou uma percepção sobre as singularidades educativas propostas pelo Instituto Educar. Percebemos, de fato, que as metodologias adotadas na instituição não são cópias de manuais e, tampouco, estão fielmente descritas em livros e periódicos. Mediante a informação oferecida pelos representantes Daniel Bosa da Silva, Flávia Flores e Salete Campigotto, de que não há uma proposta pedagógica institucionalizada pelo Instituto Educar[12], baseamos a contextualização e descrição do campo investigado nas condições práticas do educandário, nas percepções colhidas com a inserção exploratória no campo e nas orientações do método pedagógico do Instituto de Educação Josué de Castro, sistematizadas pelo Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (Iterra)[13].

O Instituto Educar se organiza mediante instâncias representativas, como uma forma estratégica de manter a organização e o funcionamento da Escola. Educandos, educadores, funcionários e todos que convivem nesse ambiente, são inseridos em algum núcleo, respondem e se articulam nessa coletividade. A coletividade primária é denominada de Núcleo de Base (NB), que assume a função de "ser a instância de base do processo de gestão (da escola e do MST), fazer a formação político-ideológica, implementar as tarefas determinadas pelas coletividades maiores" (ITERRA, 2004, p. 46). A divisão dos núcleos busca integrar todos os

12 Percebemos durante as inserções no campo investigado que há um intenso movimento de consolidação de uma proposta pedagógica própria do Instituto Educar, que ocorre mediante constantes diálogos entre representantes do MST, representantes do Educar e representantes da comunidade. Há uma expressiva preocupação com o processo, visto que deve ocorrer mediante a concordância de todos os sujeitos envolvidos e, por isso, se constrói lentamente na medida em que é colocado em reflexão nos diversos coletivos.

13 Segundo relatos dos colaboradores, percebemos na inserção exploratória que as sistematizações descritas pelo Iterra contribuem para orientar as atividades efetivadas no Instituto Educar.

educandos, para isso segue alguns critérios como: cada NB deve contar com a participação de uma representatividade feminina; os educandos oriundos da mesma localidade são distribuídos em diferentes núcleos; os educandos de mesmo movimento são divididos para que cada núcleo conte com uma representatividade quando possível.

3. Os elementos do método pedagógico do Instituto Educar

O Instituto Educar defende uma metodologia pensada pela coletividade, por acreditar em uma educação para todos e todas, uma educação das pessoas inseridas em um conjunto maior. De acordo com o documento sistematizado pelo Iterra (2004), o processo formativo não ocorre individualmente e, nesse sentido, a ênfase do ambiente educativo está vinculada a todos os espaços de experiência do educando e do coletivo, não apenas à sala de aula, mas ao "que acontece na vida do Instituto, dentro e fora dele, desde que tenha sido planejado para permitir uma nova interação educativa" (ITERRA, 2004, p. 52).

Os processos educativos do Instituto Educar são realizados pelos sujeitos que fazem parte desse coletivo. Nesse contexto, a organização ocorre mediante um regime de alternância, no qual cada turma percorre um ritmo intercalando períodos entre TE, de maior influência da escola e TC, de maior influência da comunidade.

O TE ocorre no Instituto Educar, no momento em que os alunos têm aulas práticas e teóricas, oficinas, atividades de campo, capacitações técnicas, dentre outras atividades. A recorrência dos dias é determinada conforme cada turma, normalmente, são 90 dias consecutivos em que os alunos vivenciam diariamente processos coletivos de ensino. Nesse período os alunos ficam alojados na escola, divididos em quartos femininos e masculinos e assumem total responsabilidade pela organização do ambiente. As atividades são mantidas diante de uma disciplina organizativa, em que cada educando fica responsável, junto com o seu coletivo, por manter a ordem de determinado setor[14].

Durante o TE, os horários são definidos semanalmente, podendo ocorrer aula nos três turnos e também nos finais de semana. Não há uma carga diária pré-estabelecida, os dias se efetivam no decorrer de tempos educativos, que são momentos onde os alunos se voltam à determinada tarefa. Os tempos educativos visam à organização e à auto-organização dos educandos, como forma de buscar alcançar os objetivos almejados. Podemos descrever os seguintes

---

14 As atividades organizativas abrangem toda a estrutura do Instituto Educar, podemos citar algumas ações principais, tais como: limpeza do refeitório, limpeza das salas de aula, limpeza do jardim, organização geral, trabalhos do campo, organização dos lanches e almoços, lavagem de louças e utensílios utilizados.

tempos para esse período: tempo aula, tempo trabalho, tempo formatura (para turmas finalistas), tempo oficina, tempo leitura, tempo estudo, tempo cultura, tempo notícias, tempo reflexão escrita, tempo educação física, tempo núcleo de base (NB), tempo verificação de leitura (VL) (ITERRA, 2004).

Normalmente, o dia inicia com o café da manhã às 06h30min, sendo que até às 07h30min deve ocorrer a limpeza do refeitório, a organização dos quartos e a higiene pessoal de cada um. Às 07h40min começa a motivação, momento no qual todos os alunos se encontram para iniciar o dia cantando o hino do MST, com palavras de ordem e com a mística, em que alguns alunos (cada dia um grupo diferente) ficam responsáveis por realizar uma reflexão - podendo ser sobre questões políticas, sociais ou culturais atuais, em memória a grandes personagens, ou de alerta a situações de indisciplina. Também nesse momento são referidos em voz alta os acontecimentos do dia anterior e as principais notícias. As aulas iniciam às 8h e se estendem até às 12h, retornando das 14h às 17h, com intervalos para almoço e lanches. Podem ser intercalados com o tempo aula, tempos educativos de leitura, oficina e estudo.

Como uma continuidade do TE ocorre o TC, período em que os alunos retornam aos seus assentamentos ou aos seus movimentos para não se distanciar dos vínculos com a comunidade. Da mesma forma que o TE, o TC ocorre em um período consecutivo, normalmente de 90 dias, em que o educando vai experimentar, socializar, pesquisar e exercitar a liderança. Em cada TC o Instituto Educar orienta atividades específicas a serem realizadas, que visam dar continuidade ao processo formativo de cada educando. Os tempos educativos no TC dividem-se em: tempo trabalho, tempo leitura e estudo, tempo formatura, tempo NB, tempo reflexão escrita, tempo notícias e tempo cultura. Nesse momento as maiores influências são dos familiares e dos movimentos sociais.

O Instituto Educar estabelece, para cada etapa, algumas "situações de aprendizagem" para serem desenvolvidas no decorrer do curso, são outras possibilidades, além dos tempos educativos, que devem ser organizadas, planejadas e preparadas em conjunto. São consideradas situações de aprendizagens: seminário de crítica e autocrítica; trabalho voluntário; contribuição ao Instituto; participação em eventos; viagens de estudo ou visitas educativas; semana dos clássicos; seminários; mostra cultural. As situações de aprendizagem contemplam os objetivos e as demandas de cada turma, e se efetivam ao cumprir uma intencionalidade pedagógica que leve em conta o processo educativo em andamento.

Diante do exposto podemos perceber que o princípio educativo do Instituto Educar compreende o educando como um sujeito que protagoniza o seu processo formativo. A alternância, os tempos educativos e as situações de aprendizagem, atuam como pilares metodológicos que contribuem para que o educando exerça esse protagonismo em seus processos de aprendizagem. Para que possamos compreender como ocorre a ação do educando nesse contexto, descrevemos, na sequência, duas estratégias, o Seminário de Crítica e Autocrítica e o Tempo Reflexão Escrita, desenvolvidas no contexto de organização metodológica alternante.

4. A ação do educando no Instituto Educar: Seminário de Crítica e Autocrítica e o Tempo Reflexão Escrita

O presente trabalho está ambientado em um contexto de Educação do Campo que segue uma proposta metodológica apoiada em princípios da Pedagogia da Alternância. Embora o Instituto Educar não assuma todas as premissas pedagógicas estabelecidas pela Pedagogia da Alternância, lança mão de alguns instrumentos que se aproximam dessas propostas. Nesse cenário educativo segue-se a proposição alternante que prioriza a ação do educando diante de seu processo de aprender. Assim, o sujeito é visto como um ser ativo que se apropria de seus próprios movimentos, quer sejam individuais ou coletivos.

As lideranças do processo educativo do Instituto Educar, como Daniel Bosa da Silva e Flávia Flores, referem em diversas falas a compreensão de que todos os participantes do processo pedagógico, em especial os educandos, são sujeitos que participam ativamente podendo multiplicar saberes, ensinar e aprender no coletivo. Gimonet (1998) afirma que um princípio da formação por alternância é elevar o educando ao centro do debate, considerando-o como um adulto alternante e ator de sua própria formação, que está em interação com o seu meio. Essa compreensão fica explícita notadamente em dois momentos que ocorrem no Instituto Educar e que fazem parte do processo educativo naquele ambiente, a saber, o Tempo Reflexão Escrita e o Seminário de Crítica e Autocrítica.

Na Pedagogia da Alternância um dos principais pilares instrumentais é o caderno da alternância – *caheirs de I'exploitation familiale,* em sua tradução exata "caderno da exploração familiar", instrumento no qual o jovem anota inquietações enfrentadas durante o período que está em sua propriedade, como forma de expressar interrogações que servirão de diálogo entre pais, filhos e pessoas próximas. A consequência direta do caderno de alternância gera outro instrumento, conhecido como plano de estudo – *Le plan d'étude.* As observações anotadas

geram questões que devem ser abordadas em sua permanência na escola, desse modo, o educando parte da experiência vivida para a compreensão teórica (ESTEVAM, 2001).

Nos Ceffas[15] brasileiros é possível identificar como instrumento básico da Pedagogia da Alternância o Caderno de Vida ou Caderno da Realidade, caracterizado como uma atividade que possibilita viver a alternância ao estabelecer um elo entre experiência escolar, familiar, social e profissional. Com os mesmos preceitos franceses, a ferramenta é considerada como um artefato essencial ao alternante e aos co-formadores que podem interpelar saberes práticos e teóricos e refletir criticamente sobre a vida da comunidade. Os efeitos do Caderno da Realidade, segundo Gimonet (2007), podem ser múltiplos, entre os quais se destacam as possibilidades de articulação dos espaços-tempos da formação; exploração do meio de vida; diálogo, confrontação e expressão; formação geral; e, ainda, preparação para uma formação permanente.

No Instituto Educar, um dos tempos educativos denominado Reflexão Escrita se aproxima dos objetivos do Caderno de Vida ou Caderno da Realidade propostos pela Pedagogia da Alternância. O Tempo Reflexão Escrita consiste em um momento diário, em que os educandos refletem sobre os acontecimentos do seu dia, cujos pensamentos devem ser descritos no Caderno de Reflexão. Segundo as descrições de Daniel Bosa da Silva e Flávia Flores, esse tempo se caracteriza como um momento diário em que cada educando interrompe suas atividades para pensar sobre os processos ocorridos naquele dia e registrá-los no Caderno de Reflexão. Os registros devem ocorrer de segunda à sábado, mas também podem se estender aos domingos, por iniciativa pessoal. Essa escrita é realizada em cadernos específicos e individuais, os quais são recolhidos semanalmente, quinzenalmente ou mensalmente, pelo acompanhante da turma. Esse acompanhante, geralmente é um educando que cursa um nível mais elevado e que se compromete na condução da turma, realizada conforme seus princípios pessoais. No caso do Caderno de Reflexão, o acompanhante da turma assume o compromisso com a leitura ética dos registros, podendo realizar eventuais correções ortográficas, movimentar ações que venham a contribuir na resolução de conflitos e deixar um comentário de motivação a cada educando.

Segundo o Iterra (2004, p.58), o Tempo de Reflexão Escrita se caracteriza por instantes de "retomada de um período do andamento (movimento do processo), em vista do estranhamento das vivências, da percepção, dos aprendizados (em todos os demais momentos) e do registro da sua reflexão sobre o andamento do processo educativo vivenciado". Na concepção

---

15 Os Centros Familiares de Formação por Alternância (Ceffas) tem a Alternância como proposta pedagógica fundamental e tem como finalidade garantir uma formação integral aos povos do campo, contribuindo com o desenvolvimento do território e com a inserção profissional.

educativa assumida pelo Instituto Educar, escrever contribui para que os educandos explicitem seus sentimentos com relação às suas aprendizagens em todos os sentidos, analisem a escola, os colegas, os coletivos, as aulas. Ainda, os conteúdos, os educadores, o ambiente físico, enfim, a escrita possibilita que façam uma reflexão sobre esses e outros aspectos do contexto escolar. No TC esse processo de reflexão também é imprescindível, para que analisem a comunidade, as organizações, os processos familiares, os coletivos dos movimentos sociais. Em um processo formativo que concebe os educandos como sujeitos ativos, espera-se deles o protagonismo e a reflexão acerca de suas práticas cotidianas e de suas aprendizagens.

O outro momento denominado como uma situação de aprendizagem que contribui profundamente para a reflexão do educando sobre seu papel como sujeito ativo na construção do conhecimento, é o de Seminário de Crítica e Autocrítica. Segundo o Iterra (2004, p.60), são espaços que se reservam para a "crítica coletiva e autocrítica pessoal que exige uma 'revisão' da vida e da prática de cada um dos integrantes do processo".

No Instituto Educar os Seminários de Crítica e Autocrítica ocorrem por NB, priorizando sua realização na metade de cada etapa, para que os educandos tenham oportunidade de protagonizar mudanças até o final das mesmas. Cada NB organiza o encontro, onde todos devem estar presentes, momento em que cada educando pontua oralmente situações dos colegas, com o objetivo de mostrar-lhes ações a serem repensadas, as críticas devem estar pautadas em situações cotidianas, pensando na coletividade. Todos os educandos criticam construtivamente a todos, além disso, cada um deve realizar sua própria crítica, partindo do que os outros falaram no momento.

Em nossa compreensão, tanto o Tempo Reflexão Escrita, quanto o Seminário de Crítica e Autocrítica, são processos construtivos da formação nesse ambiente, que conduzem o educando como sujeito ativo, protagonista do seu próprio aprender e corresponsável pelo ambiente coletivo de aprendizagem. Esses encaminhamentos propiciam que o educando esteja em análise diária de si próprio, dos coletivos e de todo o ambiente educacional, possibilitando, assim, pensar sobre como as situações estão ocorrendo e o que está acontecendo em cada tempo educacional. Ainda, permitem ao educando pensar por que e quando algumas atividades funcionam e outras não, e conduzem os mesmos a processos construtivos de relação diária com o aprender, com o relacionar e com o saber.

Analisando-se as duas estratégias a que nos propomos investigar, percebemos que elas alicerçam uma Educação do Campo pensada diante das necessidades e da cultura de sua po-

pulação, e que se organiza metodologicamente mediante a alternância de tempos e espaços formativos visando uma formação integral do sujeito entre as vivências escolares e comunitárias. Diante da conjuntura exposta nessa seção, entendemos que nosso campo de investigação favorece, em seu processo formativo, possibilidades de interlocuções entre os saberes, aliando o conhecimento familiar, social, cultural e teórico acadêmico aos saberes resultantes das vivências do educando nesse contexto.

Considerações Finais

O Instituto Educar é uma escola do e no campo que se efetivou a partir das lutas do Movimento dos Trabalhadores Rurais (MST) em prol de uma educação que priorize a diversidade humana e os direitos dos povos do campo. Seus processos formativos são considerados em um cenário de Educação do e no Campo, com alternância de espaços e tempos formativos, e utilizam-se de estratégias metodológicas para efetivação de uma formação humana que priorize as dimensões histórico, político e social.

Entendemos que essa proposta organizacional metodológica alternante do Instituto Educar possibilita que o educando protagonize o seu processo formativo e potencializa a sua mobilização sujeito em direção à consciência de aspectos do seu desenvolvimento. Destaca-se a alternância, os tempos educativos e as situações de aprendizagem como pilares pedagógicos para o alcance dos princípios educativos do qual se propõem efetivar.

Referências

BENINCÁ, Elli. *Conflito Religioso e Práxis*: o conflito religioso na ação política dos acampamentos de Encruzilhada Natalino e da Fazenda Annoni. Passo Fundo/RS: Editora IFIBE, 2016.

ESTEVAM, Dimas de Oliveira. *Casa familiar rural*: a formação com base na pedagogia da alternância em Santa Catarina. 2001. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2001. Disponível em:<goo.gl/VS1cpM>. Acesso em: 09 jan. 2020.

GIMONET, Jean-Claude. A alternância na formação: método pedagógico ou novo sistema educativo?: a experiência das Casas Familiares Rurais. In: DEMOL, Jean-Noel ; PILON, Jean-Marc. *Alternance, developpement personnel et local.* Paris: L'Harmattan, 1998. Tradução de Thierry De Burghgrave. p. 51-66. Disponível em: <goo.gl/Jd6jJn>. Acesso em: 09 jan. 2020.

_____. *Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos Ceffas.* Petrópolis: Vozes, 2007.
INSTITUTO EDUCAR. *Projeto pedagógico do curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio* – polo Pontão. IFRS: Sertão, 2012.

ITERRA. Instituto de Educação Josué De Castro*. Método pedagógico.* Veranópolis, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. *Ciências & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 621- 626, 2012. Disponível em: < https://bit.ly/2FC8uZj >. Acesso em: 09 jan. 2020.

Capítulo 4

Aliando esforços para a construção do Sistema Único de Saúde – SUS: a experiência de luta pela saúde no assentamento da Fazenda Annoni

Alessandra Regina Müller Germani
Clayton Hillig

Introdução

A ocupação realizada na Fazenda Annoni, na região norte do Rio Grande do Sul, em 29 de outubro de 1985, ganha destaque na história da luta pela terra e reforma agrária, por ser conhecida como a maior ocupação, o mais longo conflito por terra e por ter estabelecido as bases que contribuíram para a consolidação do MST em todo o território nacional. No total foram 1.500 famílias mobilizadas e que ocuparam a Fazenda em 1985. Desde a ocupação, acampamento e assentamento definitivo foram cerca de oito anos marcados pela espera, organização e luta, o que viabilizou o exercício de muitas experiências nesse âmbito, tanto por parte das famílias acampadas quanto por parte das diferentes instâncias envolvidas com a ocupação, como é o caso da igreja, Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA, etc (BONAVIGO e BAVARESCO, 2008).

A vida individual e coletiva no Assentamento da antiga Fazenda Annoni foi sendo constituída, de forma dinâmica e inserida em uma conjuntura política, econômica e social que trouxe reflexos não só nas atividades produtivas e de estruturação da vida comunitária, mas também nas estratégias que foram sendo adotadas para enfrentar os problemas de saúde presentes no Assentamento.

Por todo o seu histórico, o assentamento pode ser considerado como um terreno fértil de contribuições para a implementação do Sistema Único de Saúde - SUS. E a partir da emancipação do município, há, portanto, a possibilidade de que essas experiências dialoguem no sentido de que se possa construir uma rede de atenção à saúde que leve em consideração a diversidade cultural e a pluralidades de saberes presentes nas comunidades para a resolução dos problemas de saúde.

Desta maneira, temos de um lado, a experiência de luta pela saúde que foi construída no âmbito do Setor da saúde durante o período do acampamento, assentamento provisório e definitivo, pautada na articulação e no diálogo entre os saberes e práticas para a produção das ações de saúde e de outro o desafio de construir estratégias para a implementação do sistema oficial de saúde, o SUS, que também nasce das várias lutas sociais para assegurar a saúde como um direito, desencadeadas em todo o país pelo Movimento Sanitário.

Neste contexto, o presente artigo tem a finalidade de apresentar o relato e a análise da experiência de luta pela saúde que foi sendo construída no assentamento, a partir da emancipação do município de Pontão/RS, portanto, desde 1992 até os dias atuais. Identificando, neste

contexto, como se deu a relação entre os saberes e práticas, científicas e populares, na produção das ações de saúde. Este estudo faz parte do conjunto de análise que emergiram na tese de doutorado intitulada "Ecologia de saberes e práticas na produção de saúde no assentamento da antiga Fazenda Annoni, no município de Pontão/RS", defendida em dezembro de 2018, no Programa de Pós-Graduação em Extensão Rural, da Universidade Federal de Santa Maria-UFSM, sob orientação do Prof. Dr. Clayton Hillig.

Percurso metodológico

Trata-se de uma pesquisa do tipo estudo de caso, com abordagem qualitativa, desenvolvida no Assentamento da Fazenda Annoni, localizado no município de Pontão, na região norte do estado do Rio Grande do Sul.

Os procedimentos metodológicos adotados compreenderam a realização de uma pesquisa exploratória, bibliográfica, documental e de campo, no período de março de 2017 a junho de 2018, desenvolvidos de maneira inter-relacionada, com o intuito de propiciar um conjunto de elementos essenciais que contribuíram para a análise e interpretação da realidade estudada.

A pesquisa exploratória teve a finalidade de levantar informações sobre o Assentamento, que possibilitassem maior familiaridade com a problemática da pesquisa. Utilizando-se a técnica de observação simples, também chamada de assistemática, foram repassados alguns caminhos e lugares importantes da região norte, que dizem respeito a luta e a conquista da terra na Annoni, muitos integram o conjunto de símbolos por vezes utilizados nas místicas do MST.

O desenvolvimento da pesquisa bibliográfica envolveu o levantamento, leitura, análise e interpretação de materiais bibliográficos que passaram por tratamento analítico e foram publicados, em bibliotecas ou em base de dados, sendo que a síntese desses estudos originou o arcabouço teórico sustentador do desenvolvimento da tese.

Para a pesquisa documental foram coletados durante o trabalho de campo, no momento de interação com os sujeitos da pesquisa, na página oficial do município de Pontão e do Ministério da Saúde. Foram selecionados documentos como fotografias, relatórios, Plano Municipal de Saúde, Atas, entre outros. Após a seleção realizou-se a etapa de análise e interpretação dos conteúdos que emergiram desses documentos e que serviram como subsídio para a análise dos dados.

A coleta de dados durante a pesquisa de campo deu-se por meio da entrevista não-estruturada; observação simples ou assistemática e diário de campo. Aliado a períodos de outras

vivências no Assentamento, na perspectiva de conhecer e interagir com a dinâmica de vida do Assentamento. Os dados coletados, por meio das entrevistas, foram sistematizados e organizados considerando em três grupos: Grupo A - Representantes do Assentamento e Agentes Externos; Grupo B - Agentes de Práticas Populares em Saúde e Grupo C - Trabalhadores da área da saúde. Foram entrevistados 44 sujeitos, sendo 19 do Grupo A; 16 do Grupo B e 09 do Grupo C, seguindo os preceitos éticos que envolvem a pesquisa com seres humanos.

Da inter-relação dos dados pertencentes aos Grupos A, B e C, por meio da aplicação do Método de Triangulação de dados; acrescidos das informações das conversas informais, observações, anotações do diário de campo, da pesquisa documental e da pesquisa bibliográfica, vieram à tona os múltiplos olhares sobre a experiência de luta pela terra e saúde no norte do RS, cuja análise foi aprofundada utilizando-se o Método de Análise de Conteúdo, proposto por Bardin (2004). Desta aplicação emergiram as seguintes categorias:

Do Setor da Saúde passa-se à constituição da Secretaria Municipal de Saúde: o início de uma nova experiência de luta pela saúde

A partir da emancipação do município de Pontão/RS, a Secretaria de saúde é instituída e o Setor da saúde, responsável pela promoção das ações de cuidado a saúde das famílias no período do acampamento e assentamento, de 1985 a 1992, se desfaz, e seus integrantes passam a participar das novas atividades que foram sendo propostas tendo em vista a estruturação do sistema oficial de saúde. Neste sentido, a experiência que passa a ser concebida no âmbito do Assentamento incorpora o desafio e o compromisso de se envolver com a construção e consolidação do SUS municipal, passando assim a integrar uma das áreas de abrangência dos atendimentos da rede oficial de atenção à saúde do município.

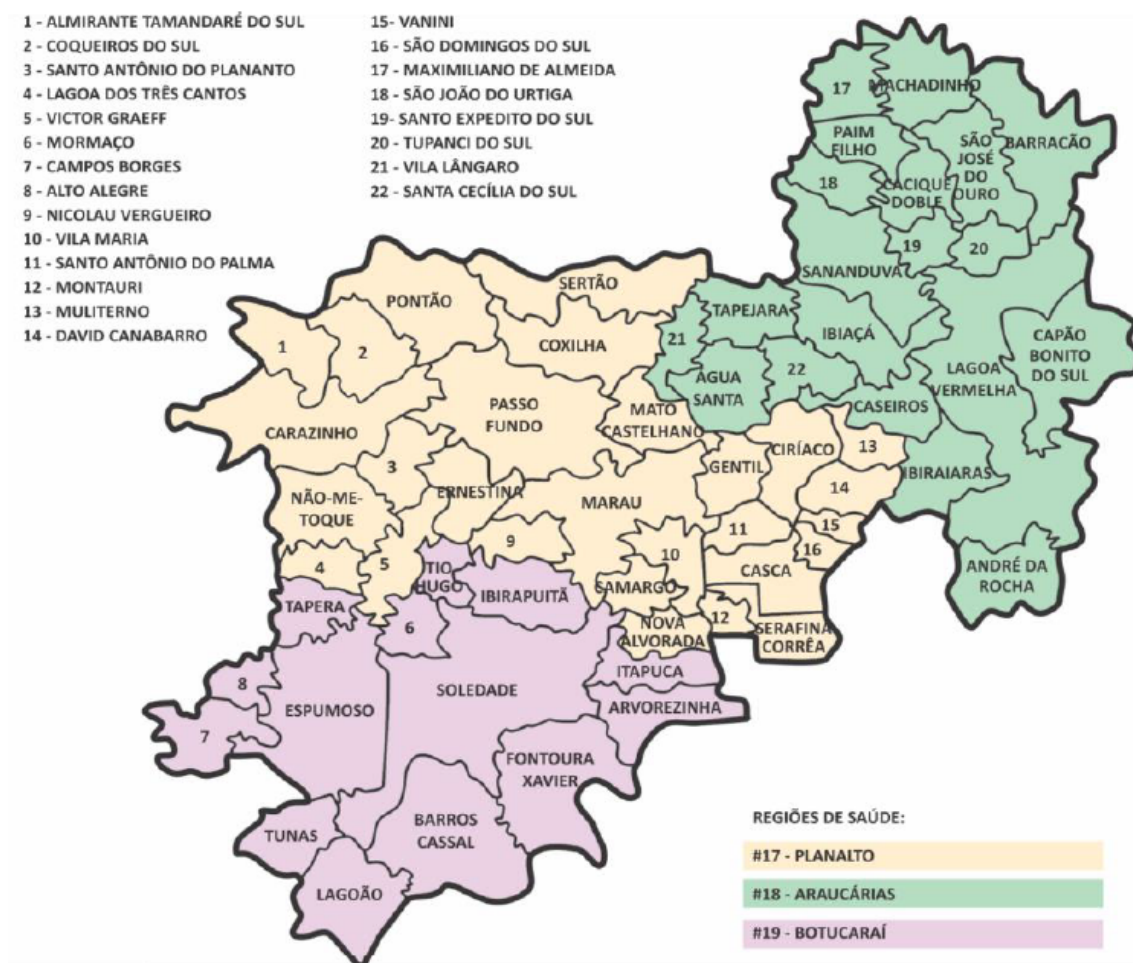
Muitas das lideranças das comunidades do Assentamento, não só da saúde, passaram a assumir o papel de conselheiros de saúde, contribuindo assim para a formulação das políticas de saúde e fiscalização dos serviços de saúde, a partir das demandas das comunidades. A problemática de saúde no assentamento seguem sendo as relacionadas as condições de vida que começaram a se estruturar na forma de comunidades, fazendo com que as doenças infectocontagiosas e alguns acidentes de trabalho ainda prevaleçam nessa ocasião. Além das outras doenças não transmissíveis como hipertensão, diabetes, etc.

Para enfrentar essa realidade, e as demais apresentadas pelo município foram sendo estruturadas as equipes de saúde, estrutura física e de transporte, bem como a constituição de uma

teia de relações institucionais e não institucionais na perspectiva de implantar e implementar as diferentes políticas de saúde que constituem o SUS.

> No SUS a organização dos serviços segue uma lógica em que há a organização e divisão dos municípios em pequenos distritos, em que as pessoas são cadastradas e atendidas por equipes que se tornam referência para determinado número de habitantes. Os municípios, por sua vez, aglomeram-se em quantitativos populacionais e formam o que chamamos de Regional de Saúde, estas se aglomeram em espaços que se chamam de Coordenadorias de Saúde. Estas últimas obedecem a uma estrutura maior, o Estado, aproximados pela União. Este formato traz inúmeros benefícios, como a governabilidade dentro de um sistema público de saúde de um país continental como o Brasil (SANTOS, GERHARDT, 2016, p. 85-86).

O município de Pontão passa a integrar e a ser acompanhado pela 6ª Coordenadoria Regional de Saúde do estado, que de acordo com CNES (2014) é constituída por 62 municípios, dividido em três regiões de saúde: Planalto, Araucárias e Botucaraí, contando com uma população total de 626.126 habitantes. O mapa abaixo apresenta os municípios pertencentes à 6ª CRS, bem como localiza geograficamente o município de Pontão.

Figura 1 – Mapa dos municípios pertencentes a 6ª Coordenadoria Regional de Saúde - CRS

Fonte: SES/RS 2014

O Sr. José Estevão da Silva, liderança do Assentamento, refere que nesses primeiros anos, os serviços ainda eram precários, focalizados em atendimentos individuais e emergenciais na unidade de saúde. Muitas famílias no assentamento seguiram buscando atendimento em outros municípios e utilizando os recursos, ligados a sabedoria popular, para resolver seus problemas de saúde. Recorda que foi um período bem difícil, mas que as lideranças e as famílias no assentamento eram ativas, dispostas e empenhadas em ajudar na construção do SUS no município.

Um dos impactos sentidos nesse período e mencionado pelos entrevistados, foi em relação ao protagonismo das ações de saúde, que antes era conduzida pelas lideranças do Setor da saúde do Assentamento e a partir da emancipação passa-se a ser institucional, a ser realizado pelo secretário e pelo conselho municipal de saúde. E as práticas de saúde ordenadas pelos profissionais dos serviços de saúde.

Desta maneira, entende-se que o assentamento, mesmo participando dos fóruns de debates e decisões, perdem de certo modo a autonomia em definir ações mais pontuais, ligadas aos problemas específicos do assentamento, porque as decisões pautam-se na definição das prioridades municipais, que traduzem a generalização dos problemas e invisibilizam outras problemáticas mais locais.

Essa generalização dos problemas de saúde a fim de dar operacionalidade no sistema também é evidenciada a nível nacional, pois segundo os estudos de Fleury (1997) e Paim (2008), eles apontam que na prática, o SUS encontrou e tem encontrado uma série de obstáculos, pois ao materializá-lo, em um corpo legal, contendo seus princípios doutrinários e estratégias organizacionais, acabou incorrendo na sobrevalorização dos aspectos formais da democracia, que, ainda que imprescindíveis, não foram suficientes para garantir a concomitância entre o mundo da norma legal e o mundo da vida, usualmente, distanciados na experiência brasileira. Fazendo com que muitos municípios atentassem mais para o cumprimento das normas do que planejar ações condizente com a realidade das populações.

Essa forma de pensar e agir na saúde abre brecha para que aos poucos o pensamento hegemônico vá se apropriando dos espaços de produção das ações de saúde, e com o passar do tempo as contribuições das experiências de saúde concebidas no âmbito da luta pela terra e que poderiam contribuir para a construção do SUS no município vão sendo silenciadas. Há, portanto uma tendência de que as práticas passem a ser colonizadas pelo saber científico, fazendo valer apenas as desenvolvidas pelos profissionais formados, sendo os saberes populares, desenvolvidos na comunidade refutados, desconsiderados.

Programa de Agentes Comunitários de Saúde – PACS e Programa de Saúde da Família – PSF como dispositivos contributivos à reorientação do modelo de atenção à saúde hegemônico

Como esses tensionamentos/enfrentamentos entre a forma de pensar e agir hegemônico e contra hegemônico na saúde compreendia uma situação verificada na realidade do país, e na perspectiva de contribuir para a superação dessa forma fragmentária de produzir ações de saúde, que o Ministério da Saúde, na década de 1990, lança mão e passa a incentivar a implantação de duas estratégias contributivas para a reorientação do modelo de atenção à saúde hegemônico, o Programa de Agentes Comunitários de Saúde – PACS (1991) e o Programa de Saúde da Família – PSF (1994) (BRASIL, 1998; PAIM, 2008).

E a partir de 2000, implanta-se no município o Programa de Agentes Comunitários de Saúde - PACS e em seguida o Programa de Saúde da Família – PSF, que além de terem recursos financeiros alocados, serviram para fortalecer o desenvolvimento das ações de saúde voltadas para as famílias, em diálogo constante entre os problemas de saúde enfrentados e a busca de soluções. Desta maneira, foram sendo construídos trabalhos de caráter interdisciplinar e intersetorial, mediados pela Secretaria e pelo Conselho Municipal de Saúde.

Em reunião com dois dos ACS que assumiram neste período, a Srª Rosilene Gaiardo dos Santos e o Sr. Adilson Ferreira, eles mencionaram que se percebia a preocupação de proporcionar ações de saúde que fossem condizentes com a realidade vivenciada pelas comunidades e para tanto, espaços de conversações, debates, reflexões e formação, tanto para a comunidade como para os profissionais, foram sendo articulados e propiciados. A busca pelo resgate da sabedoria popular, desenvolvida pelos agentes de práticas populares em saúde: benzedeiras, erveiras, parteiras, etc., presentes nas comunidades, principalmente aqueles relacionados ao uso das plantas medicinais integravam as estratégias de ações desenvolvidas pela equipe de saúde da família, propiciando desta forma, que espaços de diálogos entre o conhecimento científico e os saberes populares pudessem ser viabilizados no cotidiano de vida das famílias.

A partir da implantação do PACS e posteriormente do PSF, o assentamento foi dividido em cinco microáreas, e que pertencem a área de abrangência da Estratégia de Saúde da Família – ESF 2. A microárea 02, de responsabilidade da ACS Rosilene Gaiardo dos Santos, compreende as Áreas 01, 04, 05 e 07. A microárea 03, de responsabilidade da ACS Dolores Jacobs Pereira, compreende as Áreas 07, 09 e São Miguel. A microárea 04, de responsabilidade do ACS Adilson Ferreira, compreende as Áreas 01.15, 16 e Pique Dois. A microárea 05, de res-

ponsabilidade da ACS Naiara Zamarchi, compreende as Áreas 11, 15, Linha Floresta, Granja Mattei e Granja Carrassa. E por fim, a microárea 06, de responsabilidade da ACS Jucelei Chaves, corresponde a Pique Dois, Passo Real, Rio Bonito Alto e uma das Granjas Formigueri.

No entanto, a rotatividade de profissionais nas equipes de saúde e as mudanças governamentais surgem nas diferentes falas dos entrevistados como um obstáculo, uma ruptura na continuidade das ações que foram sendo planejadas e desenvolvidas até então. Há toda uma movimentação no sentido de construir um modelo de atenção à saúde num viés contra hegemônico, alicerçado nos pressupostos do SUS. E mais uma vez se verifica que aos poucos vão sendo invisibilizadas, silenciadas e o planejamento e o desenvolvimento de ações de saúde num viés biomédico começam a prevalecer.

A Srª Erondina Florencio, benzedeira reconhecida desde o período do acampamento, refere que se percebe essas mudanças no comportamento das pessoas. Que com o passar do tempo, algumas passaram a ter mais "fé no médico" do que na benzedeira, buscando para resolver os seus problemas de saúde apenas os recursos ligados a medicação alopática.

Neste sentido, Santos (2010) refere que por meio do viés epistemológico, da construção do conhecimento, que o colonialismo assume maior centralidade, numa perspectiva redutora do conhecimento, impossibilitando que outras epistemologias, que outras formas de leitura do mundo possam emergir.

A construção de uma proposta de centro de vivência em saúde no assentamento na busca pela promoção de uma ecologia de saberes na saúde

Neste sentido, levando em consideração as alternativas possíveis para enfrentar essa realidade, construídas com a finalidade de propiciar o resgate e o diálogo entre saberes e práticas, que vislumbrem trocas e negociações capazes de beneficiar visões e entendimentos distintos do mundo, esforços foram mobilizados pelas lideranças do assentamento junto ao MST para que pudessem vir para residir no assentamento dois médicos, que estavam em formação em Cuba. De acordo com a Srª Irene Lill, importante liderança na Annoni, e que esteve envolvida em várias frentes do MST, a expectativa era de que o perfil destes profissionais pudessem ser o disparador de um processo de mudanças no cenário da saúde do assentamento e no município.

A chegada, a partir de 2011, dos médicos Antônio Marcos de Almeida e Alessandra Pereira dos Santos, desencadeou, na visão dos entrevistados, uma revitalização nos atendimentos

de saúde no assentamento. Foram resgatadas ações anteriormente propostas com implantação do PACS e PSF, no início dos anos 2000, bem como propostas novas ações, tendo em vista a mudança no perfil epidemiológico das famílias, no qual o envelhecimento populacional passou a figurar como um elemento importante de definição de estratégias, seguindo uma linha de fortalecer a promoção da saúde e a prevenção de doenças, além das ações de cunho curativo. Apoiados por um conjunto de políticas de saúde preconizadas pelo Ministério da Saúde, envolvendo linhas de cuidados à saúde das famílias com apoio de diferentes instituições governamentais e não governamentais, como as escolas, Universidades, MST, Grupo de mulheres, etc.

Desta maneira, diante de uma crítica as práticas profissionais e as ações de saúde que vinham sendo desenvolvidas até então, que eram alicerçadas fundamentalmente no conhecimento científico, e a partir de uma análise acerca da viabilidade de acesso aos serviços de saúde, se inicia a elaboração uma proposta de construção de um Centro de Vivência em Saúde no Assentamento envolvendo os médicos vindos de Cuba, lideranças do Assentamento e o Instituto EDUCAR, todos ligados ao MST. Num movimento que tem em seu cerne, o desafio de enfrentar a monocultura do saber científico e propor um espaço de formação, de debates, reflexões e de práticas promotores da aliança entre a sabedoria popular e o saber cientifico, numa linha de pensamento contra hegemônico.

Assim, na perspectiva de aliar as necessidades de saúde do município com o tempo necessário para se revalidar o diploma no Brasil, dos médicos formados em Cuba, foi pensado numa proposta de se constituir no Assentamento uma estrutura de acolhimento desses médicos, contando com duas estruturas: uma de convivência na Agrovila e outra de assistência à saúde na sede do Instituto EDUCAR. Para isso, aproveitando inclusive as experiências do Instituto no que se refere ao cultivo, formas de preparo e uso das plantas medicinais. O projeto elaborado foi submetido ao INCRA para apreciação, sinalizando positivamente para a proposta. No entanto, no âmbito municipal não se teve viabilidade de ser implementado.

Neste sentido, entende-se que em termos de colocar em prática o que está disposto no SUS constitucional, nem sempre as visões do que sejam as estratégias para implementá-lo serão coincidentes com as visões dos dirigentes do sistema de saúde, dos trabalhadores de saúde, dos pesquisadores e da população; desencadeando por vezes entraves no processo de construção de certas iniciativas. Vindo ao encontro do que Teixeira (2002) refere que, a identificação dos problemas e necessidades de uma determinada população dependerá da perspectiva, da

leitura de mundo, sob a qual eles são identificados, pois o que é necessidade e problema para uns pode não ser considerado para outros.

Estratégias disparadoras de um (re)pensar das práticas de saúde alinhadas aos pressupostos do Sistema Único de Saúde – SUS

Seguindo na perspectiva de criar estratégias com vistas a romper com o pensamento hegemônico nas práticas de saúde desenvolvidas no município e com o intuito de construir caminhos que possam contribuir para a viabilização de um conjunto de políticas públicas de saúde alicerçadas no SUS, o município passa integrar o Programa Mais Médicos, que foi lançado em julho de 2013, no governo da presidenta Dilma Rousseff. E fez parte de um amplo pacto de melhoria do atendimento aos usuários do SUS, com o objetivo de aperfeiçoar a formação de médicos na Atenção Básica, ampliar o número de médicos nas regiões carentes do País e acelerar os investimentos em infraestrutura nos hospitais e unidades de saúde.

A partir da adesão, médicos vindos de Cuba integraram a equipe de profissionais que compõem as ESFs, e assim, passaram a atuar também com as famílias no Assentamento. Nos relatos é destacado a postura e o dinamismo no atendimento de saúde. Além do fato de que algumas atividades de educação em saúde foram retomadas e revitalizadas com a comunidade, como os grupos e visitas domiciliares, trazendo o viés da promoção da saúde e prevenção de doenças com muita força em seu fazer cotidiano da unidade de saúde.

Nesse mesmo período, os entrevistados relataram que professores e acadêmicos do Curso de Medicina, da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS Campus Passo Fundo, a partir de um convênio que envolve atividades de ensino, pesquisa e extensão com a Prefeitura de Pontão, passaram a desenvolver atividades curriculares pautadas na educação em saúde no assentamento, visitando as famílias e desenvolvendo alguns grupos de reflexões sobre a uso racional de medicamentos articulados a equipe da unidade de saúde da Comunidade 16 de Março.

Referem que foram momentos importantes pelas trocas de conhecimentos oportunizadas e que permitiram de certo modo resgatar alguns momentos da experiência vivida no acampamento. Mas que foram momentos bem pontuais, sem um vínculo permanente de ações realizadas na comunidade. Constantemente o assentamento recebe visitas técnicas de outras universidades e institutos para conhecerem os resultados da luta pela terra travada a partir da década de 1980, visitando suas estruturas e famílias.

Mais recentemente, em 2017, considerando a pluralidade de saberes presentes nas comunidades do município, uma estratégia de mobilização destas comunidades, inclusive as do assentamento, foi desencadeada pelo Setor da Vigilância em Saúde do município em parceria com a EMATER, para a implantação e implementação da Política de Práticas Integrativas e Complementares no SUS, coordenada pela profissional Srª. Marilda Mânica, que tem seu histórico pessoal e profissional ligado as movimentações de luta pela terra e luta pela saúde no norte gaúcho.

Por toda a sua experiência relacionada principalmente as práticas de educação popular em saúde, atualmente compõe equipe de saúde do município de Pontão, desenvolvendo essas atividades de resgate da sabedoria popular relacionadas as plantas medicinais, por meio de formações e construção de hortos medicinais, como um dispositivo que possa contribuir para a articulação desses saberes com os saberes científicos desenvolvidos pelos profissionais que atuam nas ESFs.

Em setembro de 2017, para dar respaldo ao desenvolvimento deste trabalho, a Câmara de Vereadores do município instituiu por meio da Lei nº 1.057, de 22 de setembro de 2017, a Política Intersetorial de Plantas Medicinais, Aromáticas e Condimentares e de Fitoterápicos. A referida Política está inserida na Política de Assistência Farmacêutica do Município de Pontão, seguindo as diretrizes da Política Nacional de Assistência Farmacêutica e das Políticas e dos Programas Nacional e Estadual de Plantas Medicinais e de Fitoterápicos, na perspectiva de buscar estreita articulação entre as esferas de governo para a sua viabilidade.

A intenção, segundo o Plano Municipal de Saúde (2018-2021), é dispensar 10 tipos de plantas medicinais na forma de droga vegetal (Chás) nas Unidades de Saúde da Família do município através de prescrição médica e odontológica aos usuários do Sistema Único de Saúde, sendo elas: Camomila, Espinheira Santa, Estévia, Guaco, Hipérico Marcela, Malva, Maracujá, Melissa e Quebra-pedra. As plantas medicinais serão produzidas de forma sustentável no município e o cultivo, colheita, preparo e embalagens dos chás serão desenvolvidas em parceria com EMATER/ASCAR em um viveiro municipal que será localizado, nas proximidades da UBS- central.

Essa estratégia promoverá um repensar da atuação das equipes de saúde da família, no sentido de inserir mais esse recurso de cuidado de saúde aos usuários do SUS. Inclusive sendo debatido como um recurso a ser utilizado para o enfrentamento da realidade que envolve para a saúde o envelhecimento populacional.

Por conta disso, estão previstos espaços de sensibilização e de formação/capacitação para os profissionais de saúde e da população. Além da parceria com os institutos, Universidades, associações de moradores, clube de mães, entre outras a fim de qualificar as atividades que constituem essa política de saúde e que tem como eixo de desenvolvimento as práticas de educação popular em saúde. A intenção é oportunizar espaços de troca de saberes e experiências a fim contribuir para a melhoria da qualidade de vida das pessoas.

Neste contexto, para o enfrentamento do discurso e prática hegemônica, segundo Almeida (2016), estratégias contra hegemônicas necessitam ser pensadas e desenvolvidas com vistas a incluir o saber popular no planejamento das ações de saúde. Para isso, torna-se essencial que a gestão de saúde reconheça esses saberes como parte do universo sociocultural das famílias e sua importância para o cuidado a saúde.

Considerações finais

Portanto, de 1992 até os dias atuais, em termos de construção do sistema oficial de saúde – SUS, muitas foram as iniciativas e políticas de saúde desenvolvidas no município, no entanto, a partir da memória dos entrevistados, foi possível eleger alguns momentos considerados por eles estratégicos desse percurso. Em virtude de demonstrarem pontos de tensionamentos entre o pensamento hegemônico e contra hegemônico no cotidiano da saúde, e que despertaram reações/movimentações no âmbito do assentamento com vistas a reunir esforços na perspectiva da superação dessa visão conservadora das práticas de saúde.

Atuar no contexto do SUS pressupõe que haja diálogo entre os sujeitos, entre os saberes e práticas, científicas e populares, para a produção de ações de saúde, para que estas venham a ser resolutivas dos problemas apresentados pelas populações. Dessa maneira, o trabalho das instituições de saúde deve incorporar um olhar crítico acerca do funcionamento das redes vivas de cuidado a saúde, permitindo que sejam viabilizados a configuração de redes de encontros e conexões, existenciais e institucionais, para a promoção de ações permanentes de saúde.

Da teoria para a prática, o SUS carrega consigo o dever de provocar a capacidade criativa e criadora dos processos de gestão de atenção à saúde sintonizados sempre com a realidade social das populações, construindo experiências contra hegemônicas de produzir ações de saúde (CAMPOS, 2016).

Referências

ALMEIDA, Edielso Manoel Mendes de. *Ecologia de saberes: um estudo do diálogo entre o conhecimento escolar e o saber popular dos ribeirinhos da Ilha do Açaí*. 2016. 227 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70; 2004.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Manual do conselheiro de saúde*. Brasília/DF: Ministério da Saúde, 1998.

CNES.http://cnes.datasus.gov.br/Exibe_Ficha_Estabelecimento.asp?VCo_Unidade=4314776793452. Acesso em 29/10/2014.

CAMPOS, Gastão Wagner de Sousa. Estratégias para consolidação do SUS e do direito à saúde. *Ensaios & Diálogos em Saúde Coletiva*. n.3. Novembro 2016.

FLEURY, Sônia. *Saúde e democracia: a luta do CEBES.* São Paulo: Lemos Editorial, 1997.

PAIM, Jairnilson Silva. *Reforma sanitária brasileira: contribuição para a compreensão e crítica*. Salvador: EDUFBA/Rio de Janeiro: Editora Fiocruz; 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Vilma Constancia Fioravante dos; GERHARDT, Tatiana Engel. O rural e sua gente: as distâncias entre os serviços de saúde e o território. In: VERDUM, Roberto; BECK, Fábio de Lima; LOPES, Marta Julia Marques e GERHARDT, Tatiana Engel. *Processos sociais rurais: múltiplos olhares sobre desenvolvimento*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2016.

TEIXEIRA, Carmen Fontes. Promoção e vigilância da saúde no contexto da regionalização da assistência à saúde no SUS. *Caderno de Saúde Pública*. Rio de Janeiro: v. 18, supl., p.153-162, 2002.

Capítulo 5

Onde estão os filhos da Fazenda Annoni?

Munir José Lauer
Nadiny Bueno

Introdução

Onde estão os filhos da Fazenda Annoni?[16] Essa indagação inspirou/reforçou a investigação. A presente pesquisa foi construindo a muitas mãos. Foi um processo longo e árduo, iniciado ainda em 2016. Num primeiro momento, tratou-se de um trabalho de educandos/educandas do ensino fundamental, organizados em um Núcleo de Base - núcleo de pesquisa - com a finalidade de apresentá-lo durante seminário da Escola Estadual 29 de Outubro. Desse primeiro momento, de investigação dos educandos/educandas, assentado numa mera situação de curiosidade, foram-se somando outras questões, que culminaram num trabalho investigativo de maior envergadura.

Nesse sentido, já num segundo momento, se objetivou buscar informações referentes a escolaridade, profissão e vínculo com a terra, de egressos da Escola Estadual de Ensino Fundamental 29 de outubro (que surgiu ainda no período de acampamento (1987), e sua formalização legal em 1988), Assentamento 16 de março, município de Pontão – RS. Para tal propósito, realizou-se recorte temporal, compreendendo os egressos da escola no período entre 1992 a 2018, totalizando *557 sujeitos*. Levou-se em consideração apenas os egressos que concluíram o ensino fundamental na referida escola, os educandos que não concluíram os estudos na escola ou que concluíram o ensino fundamental em outras instituições de ensino, não foram contabilizados nessa investigação. Essa definição pelo ano de 1992, diz respeito a primeira turma de concluintes da escola; e 2018, foi o último ano que antecedeu a publicação dessa investigação[17].

Saber o nível de escolaridade, a profissão e o vínculo com a terra (residir no Campo e/ou ter sua profissão vinculada à terra, modo de produção agrícola, pertencimento a movimentos sociais), de educandos/educandas, que estudaram e obtiveram sua conclusão no ensino fundamental, em uma *Escola do Campo*, *de assentamento*, nos possibilita um panorama, por

---

16 A pergunta original era: Onde estão os filhos da Educação do Campo? Indagação feita pela Prof. Dra. Roseli Salete Caldart, durante o III SIFEDOC - III Seminário Internacional de Educação do Campo e III Fórum de Educação do Campo, realizando em Erechim – RS, entre os dias 29 e 31 de março de 2017. Numa primeira versão (com dados até 2013), o texto denominava-se: Onde estão os filhos da Educação do Campo: um panorama histórico de egressos de uma escola de assentamento; os dados desse trabalho foram apresentados, em 2018, no XIII Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana, em Montevidéu, no Uruguai. Em 2019 (com dados até 2013), foi publicado na Revista da Educação do Campo, da Universidade Federal de Tocantins, com o título: Egressos de uma escola de assentamento: onde estão os filhos da Educação do Campo?

17 Muitos egressos dos anos 2016, 2017 e 2018 ainda se encontram no ensino médio, e sem uma profissão definida. Porém, entendeu-se ser pertinente constar tais dados/informações dos mesmos, a título de registro para futuras pesquisas.

mínimo que seja, de contextualizar os vínculos desses sujeitos com a Educação do Campo.

Para além de informações formais como profissão e escolaridade, a relação intrínseca desses sujeitos para com a terra, nos possibilita reflexões acerca dos caminhos que foram trilhados e principalmente, dos vindouros. A permanência dos jovens no campo, somado ao intuito de agregar renda ao seu trabalho em ambiente familiar, e mais, a imprescindibilidade de manter-se estudando, atualizado e capacitado formalmente, formam um tripé desejável aos jovens do Campo. Desejável, entretanto, complexo de efetivação devido a muitas variáveis, oriundas do sistema capitalista, que forçam os indivíduos a afastarem-se da terra.

Na sequência, a título estrutural do texto, procura-se apresentar os dados obtidos referente a investigação em si, mediante categorias de análise: escolaridade (e especificidades); profissões (vinculada (ou não) à terra, modo de produção agrícola, residência no campo); pertencimento a movimentos sociais.

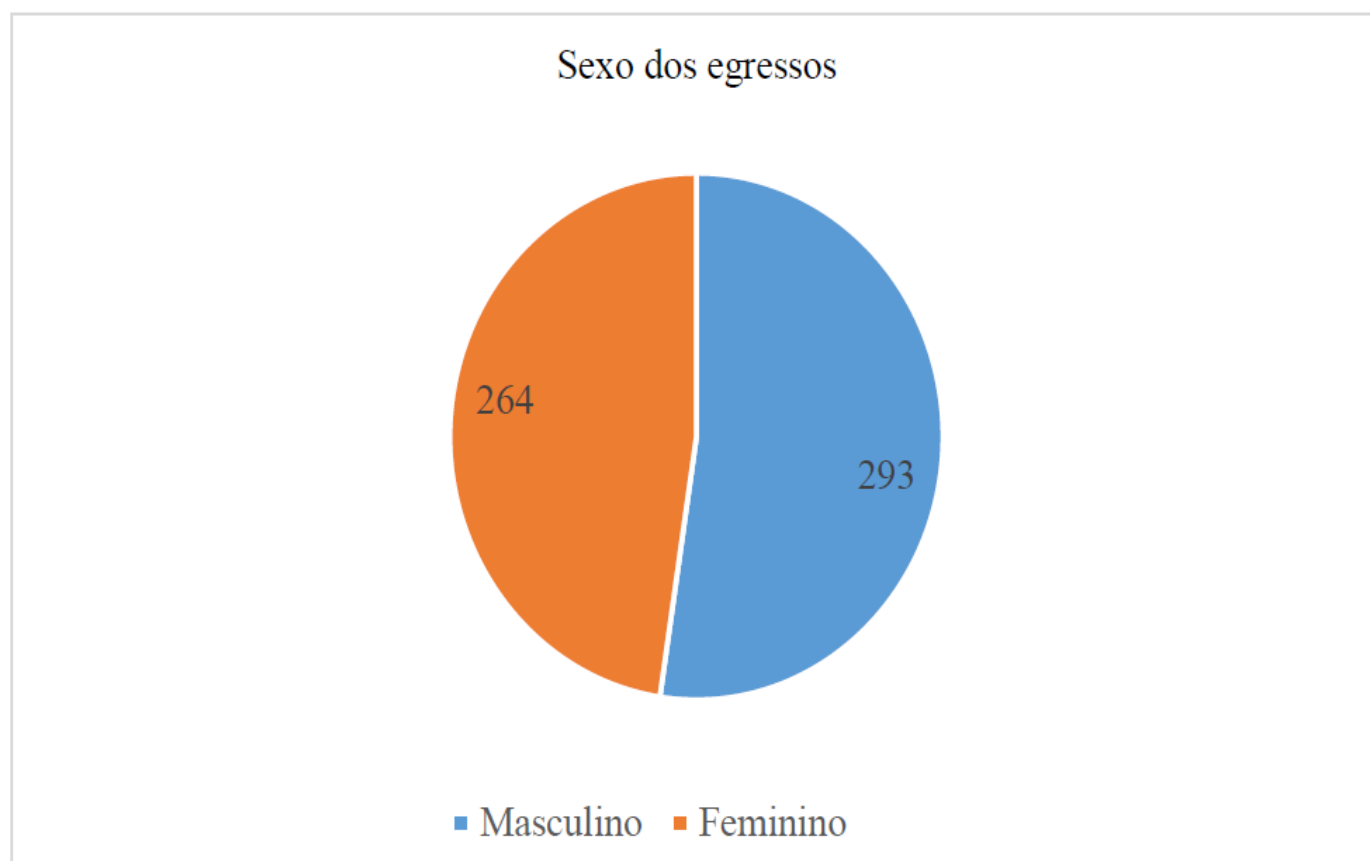
Apresentação dos dados produzidos

Os dados a seguir foram produzidos mediante: *a)* entrevistas a egressos, familiares e professores da escola; *b)* contatos via redes sociais; *c)* conhecimento subjetivo (dos pesquisadores) da situação dos egressos. Nessa investigação, o propósito deu-se apenas em apresentar e descrever os dados produzidos, ou seja, não há proposições de discussão teórica dos dados aferidos. Crendo ser essa discussão teórica, necessária, porém, em um trabalho de competência maior, consistente e robusto teoricamente, aprofundado em tal temática.

A apresentação dos dados decorre mediante gráficos de categorias de análise. E também diante da descrição de elementos sucintos, porém, importantes para a compreensão da investigação.

Sexo dos egressos

No gráfico abaixo apresentamos a distribuição por sexo, dos egressos da Escola 29 de Outubro: masculino (293) e feminino (264). Totalizando, portanto, 557 sujeitos. Incluindo 7 egressos identificados como já falecidos.

Gráfico 1 – Sexo dos egressos

Profissões dos egressos

As profissões dos egressos, após análise dos dados, ficaram assim distribuídas: agricultores (163); comerciários (110); donas de casa (33); estudantes de graduação (31); funcionários públicos (20); empresários/comerciantes (17); industriários (17); construção civil (11); técnicos em agropecuária/agroecologia (10); motoristas (9); enfermeiras (8); professores (8); advogados (5); técnicas em enfermagem (3); mecânicos (3); empregadas doméstica (3); médicos veterinário (2); pastores evangélicos (2); cuidadora de idosos (2); radialista (1); comissário de bordo (1); psicóloga (1); consultor jurídico (1); jornalista (1); bancária (1); aeroviária (1); engenheiro civil (1); modelo (1); médico (1); gestora administrativa (1); engenheiro agrônomo (1); contadora (1); design de moda (1); corretor de seguros (1); eletricista (1); babá (1). E identificou-se 16 egressos que não trabalham no momento[18].

Dos 557 sujeitos investigados, quanto a sua profissão, identificou-se com exatidão, informações referentes a 505 egressos, que são as citadas acima. Entretanto, para melhor compreensão dos dados, as profissões foram aglutinadas por afinidade de contexto. Ficando assim, sua categorização:

18 Situados entre os anos de 2014 a 2018.

Tabela 01 – Profissão atual dos egressos

Profissão mencionada	Quantidade
Agricultores	163
Comerciários	110
Profissionais liberais/professores/técnicos/outros	54
Estudantes de graduação	52
Donas de casa/empregadas domésticas	33
Funcionários públicos	20
Comerciantes/pequenos empresários	17
Industriários	17
Não trabalham/sem profissão	16
Profissionais autônomos/construção civil	14
Motoristas	9
TOTAL	505

Fonte: elaboração dos autores, com base nas informações coletadas no levantamento empírico, 2018.

Quanto as profissões, a profissão – agricultor, apresenta-se em vantagem sobre as demais, seguido proximamente pela profissão de comerciário[19]. Como detalhar-se-á posteriormente, os agricultores situam-se em pequenas propriedades, de aspecto familiar. Chama a atenção a regularidade da profissão – agricultor, durante o período histórico investigado. Isto é, desse 1992 a 2018 mantém-se estável e constante a permanência de egressos no campo, postando-se como agricultor.

Outros elementos merecem destaque. A profissão de professor (a) recebe com ênfase, adeptos entre os anos de 1993 a 1994, e tornando a percebê-lo com maior vigor somente a partir de 2010, com o aumento de estudantes em licenciaturas, principalmente em Pedagogia e Educação Física.

Os comerciários e industriários, por sua especificidade de atividade fim, concentram seu labor no meio urbano. Entretanto, apesar de tal fator não ter sido objeto da investigação, é notória a ressalva sobre a ocorrência de egressos que trabalham na cidade, mas permanecem residindo no campo, não sendo tais casos, raros. As donas de casa, terminologia utilizada pelas próprias, dizem respeito especificamente a egressas que residem no meio urbano.

19 Comerciário é "pessoa que se dedica ao comércio" (Academia Brasileira de Letras, 2008, p. 325). Exemplos: comércio atacadista, comércio varejista, hotéis, salão de beleza, escritórios e consultórios de profissionais liberais, estabelecimentos de serviços de saúde, turismo, estabelecimentos de ensino, outros).

Escolaridade dos egressos

Dos 557 investigados, aferiu-se informações concretas sobre a escolaridade de 472 egressos.

Tabela 02 – Escolaridade informada dos egressos

Escolaridade mencionada	Quantidade
Ensino médio	239
Estudantes de graduação	52
Ensino superior	46
Ensino médio incompleto	46
Ensino fundamental	36
Estudantes de ensino médio	27
Ensino superior incompleto	11
Ensino médio técnico	10
Estudantes de ensino médio técnico	5
TOTAL	472

Fonte: elaboração dos autores, com base nas informações coletadas no levantamento empírico, 2018

É passível de visualização, que a maioria dos sujeitos da investigação, caracterizam-se por situarem-se na escolaridade – ensino médio. Entretanto, ao mesmo tempo que há a afirmação do ensino médio como predominância de escolaridade, há também, algumas singularidades perceptíveis nos dados que merecem referência.

A primeira diz respeito aos egressos situados na seção – ensino médio incompleto. A ampla maioria dos sujeitos que apresentam tal situação, ou seja, não término do ensino médio (não estão estudando[20]), estão situados no período entre os anos de 2008 a 2018, praticamente inexistente em anos anteriores a 2008. Numa crescente elevação dessa situação a partir de 2014, envolvendo egressos jovens, sendo tal fenômeno alarmante.

Outra situação marcante, é o fato dos sujeitos contidos na seção – ensino fundamen-

20 Mediante conversas informais com professores, sabemos que alguns destes egressos jovens, que caracterizam-se pela escolaridade ensino médio incompleto, acabam retornando aos estudos posteriormente pela modalidade EJA – Educação de Jovens e Adultos. Entretanto, necessitaria de investigações empíricas para determinar tal situação, não havendo pesquisas sobre isso no momento.

tal, serem predominantemente agricultores. Os sujeitos que apresentam ensino médio técnico destacam-se pela primazia ao curso de agroecologia, seguido pelo técnico em enfermagem. E os estudantes de ensino médio técnico, caracterizam-se pela preferência ao curso técnico em agropecuária.

Quanto aos estudantes de graduação, que estão em processo de formação universitária, destacam-se com maior frequência os cursos de agronomia, direito e pedagogia. No entanto, há indivíduos cursando letras, engenharia mecânica, engenharia civil, engenharia de energia, engenharia de alimentos, psicologia, recursos humanos, arquitetura e urbanismo, gestão pública, enfermagem, medicina veterinária, fisioterapia, farmácia, educação física, ciências contábeis, jornalismo, zootecnia, história, ciências da computação, ciências sociais e administração.

Os egressos que possuem ensino superior, detém maior prevalência sobre os cursos de administração, direito, enfermagem, educação física e pedagogia. Além dessas preferências profissionais, há egressos graduados em psicologia, letras, biologia, matemática, jornalismo, geografia, ciências contábeis, medicina, medicina veterinária, engenharia civil, serviço social, gestão hospitalar, design de moda e agronomia.

Importante salientar, que mesmo possuindo ensino superior em determinada área, não significa que os mesmos atuem na sua área profissional. Dos 46 egressos com ensino superior identificados na investigação, 16 possuem outra profissão não identificada com sua formação acadêmica (podendo citar como exemplo, quatro agricultores).

Local de residência dos egressos

Os egressos da Escola 29 de Outubros encontram-se, majoritariamente, residindo ou trabalhando em municípios da região norte do Rio Grande do Sul. A ampla maioria dos agricultores encontram-se no próprio município de Pontão e municípios próximos. Os comerciários e industriários encontram-se espalhados por vários municípios, entretanto há uma concentração maior na cidade de Passo Fundo, e em cidades da Serra Gaúcha (Bento Gonçalves, Caxias do Sul, Garibaldi, Veranópolis e Farroupilha). Entretanto há egressos residindo fora do Estado: 2 em Santa Catarina, 4 em Paraná, 3 em São Paulo, 2 em Rio de Janeiro, 4 em Mato Grosso, 1 em Bahia, e 1 em Goiás; e 1 encontra-se na Coréia do Sul.

Escolaridade dos agricultores (as)

A configuração da escolaridade dos egressos agricultores (as) pode ser assim descrita:

Tabela 03 – Escolaridade informada dos egressos agricultores

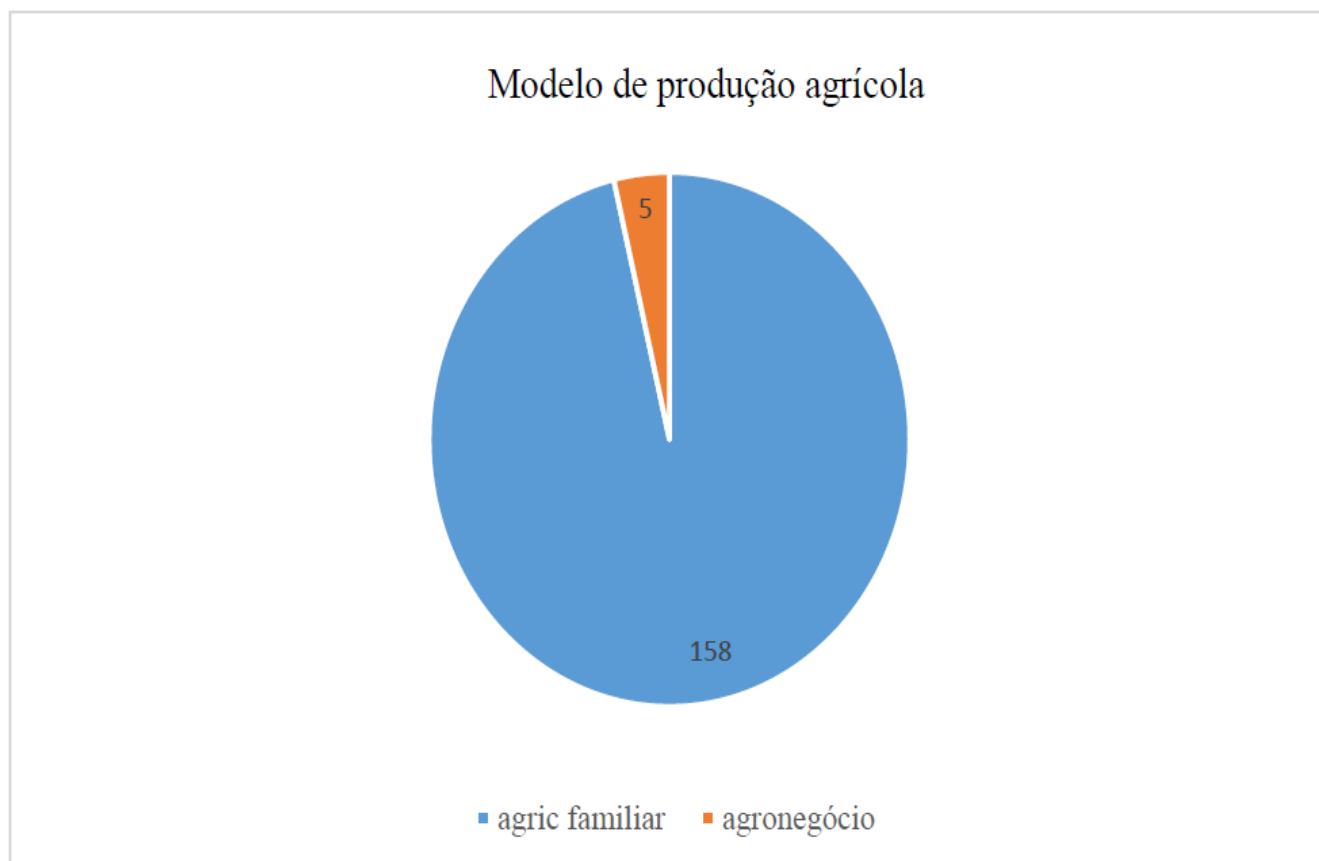
Ensino médio	80
Ensino médio incompleto	34
Ensino fundamental	25
Estudantes de graduação	14
Estudantes de ensino médio técnico	4
Ensino superior	4
Ensino superior incompleto	2
TOTAL	163

Fonte: elaboração dos autores, com base nas informações coletadas no levantamento empírico, 2018

A escolaridade – ensino médio, é amplamente perceptível nos egressos agricultores, dando o tom de sua caracterização. Como já mencionado anteriormente, os egressos agricultores situados na escolaridade – ensino médio incompleto, fazem parte de um fenômeno recente, de 2008 a 2018. Os agricultores, estudantes de graduação, tem no curso de agronomia sua maior preferência, no entanto, há agricultores (as) cursando medicina veterinária, letras, engenharia de alimentos, psicologia e história. Por sua vez, os agricultores (as) que possuem ensino superior, dizem respeito aos cursos de administração (2), ciências contábeis e educação física.

Agricultores (as) e seu modelo de produção agrícola

Na investigação, ao analisar o perfil dos agricultores e seu contexto quanto aos métodos de produção agrícola, evidenciou-se uma ampla maioria (158) de agricultores caracterizados à Agricultura Familiar. E uma pequena minoria (5), identificados ao agronegócio.

Gráfico 2 – Modelo de produção agrícola dos egressos

Os egressos agricultores, situados na agricultura familiar[21] apresentam algumas características em comum: em média, suas propriedades rurais possuem 15 hectares, possuem uma produção diversificada (soja, milho, leite, gado de corte, hortaliças, frutas, peixes, entre outros), as propriedades são geridas pelos membros da família, os produtos produzidos são para a subsistência e para o comércio local. A maioria são filhos de assentados da reforma agrária (estão sucedendo ou atuando em paralelo aos pais no lote rural).

Os agricultores que apresentam características similares ao agronegócio[22], apresentam

21 Como categoria analítica, a despeito de algumas distinções reivindicadas no campo acadêmico, corresponde à distinta forma de organização da produção, isto é, a princípios de gestão das relações de produção e trabalho sustentadas em relações entre membros da família, em conformidade com a dinâmica da composição social e do ciclo de vida de unidades conjugais ou de unidades de procriação familiar. [...] De orientação do uso de fatores de produção por referências fundantes da vida familiar e marginais aos princípios de mercado. [...] A agricultura familiar corresponde a formas de organização da produção em que a família é ao mesmo tempo proprietária dos meios de produção e executora das atividades produtivas (NEVES, 2012, p. 34 -35).

22 O termo agronegócio, de uso relativamente recente em nosso país, guarda correspondência com a noção de agribusiness [...]. O termo foi criado para expressar as relações econômicas (mercantis, financeiras e tecnológicas) entre o setor agropecuário e aqueles situados na esfera industrial (tanto de produtos destinados à agricultura quanto de processamento daqueles com origem no setor), comercial e de serviços. No Brasil, o vocábulo agribusiness foi traduzido inicialmente pelas expressões agroindústria e complexo agroindustrial, que buscavam ressaltar a novidade do processo de modernização e industrialização da agricultura, que se intensificou nos anos 1970. Desde os anos 1990, o termo agribusiness começou a ganhar espaço, mas, já no início dos anos 2000, a palavra agronegócio foi se generalizando, tanto na linguagem acadêmica quanto na jornalística, política e no senso comum, para referir-se ao conjunto de atividades que envolvem a produção e a distribuição de produtos agropecuários (LEITE E MEDEIROS, 2012, p. 81-82).

algumas elementos proximais: adeptos da monocultura (principalmente da soja), agricultura de precisão (mecanização moderna e tecnologia de ponta), possuem extensão de terra relativamente grande para os padrões do local (entre 100 a 150 hectares), não são filhos de assentados da reforma agrária via MST (são filhos de agricultores assentados na Fazenda Annoni, em anos anteriores à ocupação pelo MST[23], em razão da desapropriação de suas terras para a construção de barragem). São adeptos de pensamento político neoliberal.

Agricultores (as) assentados

Nessa gama de dados/informações identificou-se a existência de 4 egressos da escola, que são hoje agricultores assentados. Ou seja, são filhos de assentados da antiga Fazenda Annoni, e repetindo o ato de seus pais, participaram de acampamento do MST e posterior conquista da terra. Produzem a terra de modo individualizado. Quanto a escolaridade: um dos agricultores assentados possui ensino superior (ciências contábeis), outro encontra-se cursando agronomia, um possui ensino médio e o outro ensino médio incompleto.

Profissão vinculada à terra

De modo específico, identificou-se, somando os 163 agricultores, os 11 técnicos em agroecologia/agropecuária, os 4 estudantes de ensino médio técnico em agropecuária, os 3 médicos veterinário, 1 engenheiro agrônomo e 13 estudantes de graduação (11 agronomia e 2 medicina veterinária), um universo de 195 egressos, vinculados diretamente com o ambiente agrário. Quando cita-se - vinculado diretamente - é pertinente a menção a outros sujeitos, como comerciários e alguns profissionais liberais e professores, que mesmo não inclusos nas profissões acima, e ainda que, não contabilizados como vinculados a terra, residem no campo, e fazem parte desse contexto social.

Pertencimento a movimentos sociais

É um tanto complexo definir quem está engajado ou apresenta caráter de pertencimento a movimentos sociais (aqui no caso, em especial, MST e MPA), daquele indivíduo que não está. No entanto, para essa definição, seguiu-se o percurso de atuação presente, de sua participação unicamente prática, em ações presenciais[24]. Assim, identificou-se, mediante critério

23 São filhos dos agricultores denominados parceleiros.

24 Não contabilizou-se nessa investigação egressos que identificam-se como o MST, somente pelas redes sociais, não militando presencialmente. Há um número considerável (não objeto da investigação) de egressos

de militância prática, uma oscilação entre 25 a 30 egressos atuantes em movimentos sociais vinculados a terra, perfazendo agricultores, técnicos em agroecologia/agropecuária e estudantes de graduação. Destaca-se que entre os agricultores contidos nesse item, muitos destes encontram-se em processo de formação universitária ou já possuindo curso superior. E tendo seu modo de produção agrícola cooperativo/coletivo.

Residência no campo de egressos com ensino superior

Há um fenômeno recente, presente na investigação que merece destaque – a presença cada vez mais constante de egressos com curso superior residindo no campo, em área de assentamento. Na antiga Fazenda Annoni, assinalou-se a presença de 10 egressos com ensino superior contidos nesse contexto: 4 agricultores (administração (2), ciências sociais, educação física), 3 professores (educação física (2) e pedagogia), 1 comerciária (administração) e 2 engenheiros civis. Bem como também a presença de 21 estudantes de graduação residentes nos assentamentos.

Entretanto, não perfazendo o interesse da pesquisa, mas de cunho meramente informativo, se fossemos ampliar esse contexto para os não egressos da escola, residentes no campo, esse número se ampliaria consideravelmente. Para além dos citados acima, encontram-se residindo, com ensino superior, nos assentamentos da antiga Fazenda Annoni, 2 médicos e 3 professores (matemática, história, pedagogia).

Considerações finais

Esse estudo pode ser caracterizado como inacabado, incompleto. É um trabalho que encontra-se pela metade. Se traduz em um texto simples, de leitura direta. A investigação proporcionou-nos uma gama de informações/dados sobre o contexto de vida (superficial) de sujeitos egressos da Escola 29 de Outubro, entre o período de 1992 a 2018, quanto as suas relações (ou não) com a terra, enquanto espaço de vivência e formação humana. Entretanto, tais informações precisam ser discutidas, contextualizadas, compreendidas. Requerendo posteriormente um aprofundamento teórico que nos possibilite compreender esse espaço de tempo dos sujeitos egressos, da Escola 29 de Outubro, e da própria Educação do Campo (quanto a avanços e limitações).

---

residentes no meio urbano, que fazem menção, em especial ao MST, na internet.

A Escola 29 de Outubro, dentro de seus projetos políticos pedagógicos (ora com avanços, ora com retrocessos), construídos no decorrer do tempo, sempre defendeu a autonomia e emancipação de seus educados. E uma de suas premissas principais, sempre foi, o elo entre o estudar/construir conhecimentos/qualificar-se profissionalmente e manter-se no Campo. A preocupação com a sucessão familiar nas propriedades, foi sempre uma constante da escola.

Os dados/informações nos apontam para algumas perspectivas animadoras. E logicamente, não são apenas contribuições da Escola, mas de todo o contexto sociocultural construído ao redor dos egressos e de suas famílias, sejam elas, pela cultura familiar, pela comunidade local, pelos assentamentos, pelas cooperativas, pelas diretrizes do MST. Que somadas, nos possibilitam um novo olhar para o Campo. *O ambiente da Fazenda Annoni tornou-se educador*.

Com exceções, a sucessão familiar nas propriedades rurais está ocorrendo. Os jovens agricultores, na sua ampla maioria com ensino médio, apesar de todas as dificuldades impostas pelo modelo agrícola fortemente difundido (agronegócio), estão aos poucos, realizando a defesa da agricultura familiar, mediante suas ações cotidianas de produção agropecuária, perceptíveis pela diversificação de culturas. Com isso, "a segunda geração de agricultores está garantida", o desafio é a terceira.

Os egressos mais jovens, apresentam uma crescente escolarização em várias áreas do conhecimento. Entretanto, cursos vinculadas a atividades do Campo, como agronomia e medicina veterinária, além de cursos técnicos em agroecologia/agropecuária despontam em intensidade. O pertencimento a movimentos sociais está fortemente ligado ao modo de produção agrícola e de convívio (espaço coletivo) dos egressos. O ambiente cooperativo e a escolaridade – ensino superior ou em processo de formação universitária/técnica, são fatores que elevam a participação dos egressos com as lutas sociais. Ou seja, *estudar nesse caso, é sinônimo de lutar.*

De fenômeno recente, a permanência no Campo de egressos com ensino superior, por menor que seja a amostra, possibilita um novo olhar para o Campo. Como espaço de trabalho, de renda, de conhecimento, de qualidade de vida.

Esse panorama inicial, de levantamento de informações, de egressos de uma escola de assentamento, por mais simplório que seja, sem um tratamento teórico adequado aos dados, nos possibilita aferir conhecimento aos caminhos percorridos. E dando-nos algumas pistas de quem são e onde estão os filhos da Educação do Campo. E aqui, em específico, *os filhos da Fazenda Annoni.*

Referências

ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. *Dicionário escolar da língua portuguesa*. 2 ed. Companhia Editora Nacional: São Paulo, 2008.

LEITE, Sérgio; MEDEIROS, Leonilde. Agronegócio. In: CALDART, Roseli; PEREIRA, Isabel; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.). *Dicionário da Educação do Campo*. São Paulo, Rio de Janeiro – Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio: Expressão Popular, 2012.

NEVES, Delma. Agricultura Familiar. In: CALDART, Roseli.; PEREIRA, Isabel.; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.). *Dicionário da Educação do Campo*. São Paulo, Rio de Janeiro – Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio: Expressão Popular, 2012.

Capítulo 6

As Percepções dos Assentados da Fazenda Annoni sobre Meio Ambiente

Fábio Roberto Krzysczak

Introdução

O presente trabalho é direcionado ao estudo da percepção ambiental e a relação que os assentados da Fazenda Annoni possuem com o meio ambiente. Partimos do pressuposto de Chauí (2002), de que a percepção é uma comunicação, uma interpretação e uma valoração, a partir da estrutura de relações entre nosso corpo e o mundo. Ela envolve toda nossa personalidade, nossa história pessoal, nossa afetividade, nossos desejos, isto é, a percepção é uma maneira fundamental de os seres humanos estarem no mundo. Ao tratarmos de percepção, estamos envolvendo questões tanto sociais como culturais e históricas. Ela também oferece um acesso ao mundo dos objetos práticos e instrumentais, isto é, nos orienta para a ação cotidiana.

Diante da relevância que o tema traz, entendemos que o estudo da percepção ambiental é de suma importância, tanto para que possamos compreender quais são os valores que atribuímos ao meio ambiente, quanto para que consigamos compreender como se dá nossas ações sobre este.

Desta forma, neste trabalho, que é uma breve síntese de parte de um capítulo da dissertação[25] do autor, realizamos uma abordagem sobre a conceituação de meio ambiente. E através de uma entrevista com 30 assentados da Fazenda Annoni, uma discussão sobre a percepção destes assentados sobre o meio ambiente.

1. As diferentes concepções de meio ambiente e suas visões: percepção ambiental

O meio ambiente é percebido de diferentes formas pelos indivíduos, essa heterogeneidade de percepção é resultado do modo como nos interagimos com ele. Por isso, apresentamos alguns subsídios para entendermos as diferentes concepções ambientais.

1.1. Abordagens conceituais de meio ambiente

Doutrinariamente não há, entre os especialistas, unanimidade sobre o conceito de meio ambiente. Em sentido lato, significa lugar, recinto ou sítio dos seres vivos e das coisas. Em sentido estrito, representa a combinação de todas as coisas e fatores externos ao indivíduo ou população de indivíduos, constituídos por seres bióticos e abióticos e suas relações e inter-re-

25 KRZYSCZAK, Fábio Roberto. “O meio ambiente na percepção dos assentados pelo MST/INCRA: um estudo sobre os assentamentos da antiga Fazenda Annoni – Pontão/RS”. 2010. Dissertação (Mestrado) – Curso de Ambiente e Desenvolvimento, Centro Universitário UNIVATES, Lajeado, 20 dez. 2010. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10737/210>.

lações.

No sistema jurídico brasileiro foi a Lei 6938/81, que trata da Política Nacional do Meio Ambiente (PNMA), que definiu o conceito de meio ambiente como “o conjunto de condições, leis, influências e infraestrutura de ordem física, química e biológica, que permite, abriga e rege a vida em todas as suas formas” (BRASIL, 1981, p.01). Além do conceito apresentado pela PNMA, apenas a ISO 14001:2004[26] ousou fazer uma definição sobre meio ambiente: “circunvizinhança em que uma organização opera, incluindo-se ar, água, solo, recursos naturais, flora fauna, seres humanos e suas inter-relações” (BRASIL, 2004, p.01).

A terminologia que tem sido adotada no Brasil é a da PNMA, que contempla todo o conjunto de bens, naturais ou não, produzidos pelo homem e que o afetam de algum modo em sua existência. O conceito de meio ambiente não serve apenas para designar um objeto específico, mas, de fato, uma relação de interdependência que deriva, necessariamente, do homem, por estar com ele relacionada.

A abrangência do meio ambiente já havia tomado dimensões maiores com a Constituição Federal de 1988, que trata do meio ambiente em diversos dispositivos, além de possuir um capítulo específico sobre o tema. Em vista disso, a doutrina brasileira de direito ambiental passou, com fundamentação constitucional, a dar ao meio ambiente o maior número de aspectos e de elementos envolvidos. Com base nessa compreensão holística, SILVA (2000, p.20) conceitua o meio ambiente como a “interação do conjunto de elementos naturais, artificiais e culturais que propiciem o desenvolvimento equilibrado da vida em todas as suas formas”.

Para Migliari (2001, p.40) o meio ambiente é a “integração e a interação do conjunto de elementos naturais, artificiais, culturais e do trabalho que propiciem o desenvolvimento equilibrado de todas as formas, sem exceções. Logo, não haverá um ambiente sadio quando não se elevar, ao mais alto grau de excelência, a qualidade da integração e da interação desse conjunto”.

Embora a legislação brasileira não mencione os aspectos sociais do meio ambiente, ela definiu o meio da forma mais ampla possível, fazendo com que este se estendesse à natureza como um todo de um modo interativo e integrativo. Com isso a lei deu uma ideia bem abrangente deste termo, de maneira que cada recurso ambiental passou a ser considerado como sen-

---

26 A ISO 14001 é uma norma internacionalmente reconhecida que define o que deve ser feito para estabelecer um Sistema de Gestão Ambiental (SGA) efetivo. A norma é desenvolvida com objetivo de criar o equilíbrio entre a manutenção da rentabilidade e a redução do impacto ambiental; com o comprometimento de toda a organização.

do parte de um todo indivisível, com o qual interage constantemente e do qual é diretamente dependente.

Como afirma o físico Capra (1988), trata-se de uma visão sistêmica que encontra abrigo em ramos da ciência moderna, a exemplo da física quântica, segundo a qual o universo, como tudo que o compõe, é composto de uma teia de relações em que todas as partes estão interconectadas.

Na seara das ciências biológicas e naturais o meio ambiente é visto sob um aspecto voltado mais para o natural. Por exemplo, para Dashefsky (2001), meio ambiente são todos os componentes vivos ou não, assim como todos os fatores que existem no local em que um organismo vive. As plantas, os animais, as montanhas, os oceanos, a temperatura e a precipitação, tudo faz parte do meio ambiente.

Guimarães (2006, p.13) salienta que: "Meio Ambiente é um conjunto complexo como uma unidade que contém a diversidade em suas relações antagônicas e complementares de forma muitas vezes simultânea".

O termo meio ambiente também é constantemente utilizado nos meios de comunicação, discursos políticos, livros didáticos e outros. Apresentando grande diversidade conceitual, possibilitando diferentes interpretações, às vezes influenciadas pela vivência de cada um e até por informações da mídia (REIGOTA, 1991 apud MAROTI; SANTOS, 2004).

A palavra "meio" para a concepção de Dias (2000) designa o ambiente mais abrangente, sua composição depende da interação dos processos bióticos, antrópicos, econômicos e ecológicos. É condição essencial à vida, à sobrevivência, que os organismos não se dissociem das circunstâncias que os cercam. O ser vivo não é um ser independente, é peça de uma grande máquina e só existe estando associado às demais peças.

Ainda, podemos caracterizar o meio ambiente quanto ao seu aspecto natural, artificial, cultural e do trabalho. Entendemos que essa classificação possui uma finalidade didática para demonstrar a abrangência do meio ambiente, visto que por definição ele é unitário.

Através do estudo fenomenológico da teoria e da prática em educação ambiental, Sauvé (1996) e Sauvé et alii (2000), identificam sete representações paradigmáticas sobre o ambiente: ambiente como natureza, como recurso, como problema, como meio de vida, como sistema, como biosfera e ambiente como projeto comunitário. Abaixo faremos uma breve descrição dessas concepções:

O ambiente como natureza é aquele percebido de forma original e "puro", do qual os

seres humanos estão dissociados e no qual devem aprender a relacionar-se. As palavras chave e imagens que vêm à mente são "meio natural", "árvores", "plantas", "animais", "cachoeiras", etc. A natureza é como uma catedral, um monumento, que devemos admirar e respeitar. Segundo Sauvé (1996), nesta percepção o problema identificado para a Educação Ambiental (EA) é a dissociação do ser humano da natureza. Para este propósito, a EA deve promover estratégias de imersão na natureza, renovando, deste modo, os laços com a mesma, desenvolvendo um sentimento de pertencimento, de admiração e de respeito pelo meio natural. As saídas de interpretação são estratégias de EA, que permitem a imersão do ser humano no meio natural.

O ambiente percebido como recurso é aquele que precisa ser gerenciado/administrado. Nesta ótica, os recursos naturais (água, ar, solo, fauna, bosque, enfim, o patrimônio natural), limitados e degradados, são percebidos como nossa herança coletiva biofísica, que sustenta a qualidade de nossas vidas. Neste caso, a EA deve ajudar o ser humano a aprender a manejar/gerenciar o meio ambiente (recursos) para alcançar o desenvolvimento sustentável. Entre as estratégias de ensino-aprendizado adotadas nessa visão, estão as campanhas de economia de energia, recuperação e reciclagem e as auditorias ambientais do meio de vida.

Muitas pessoas, ao se referirem a meio ambiente, o classificam como problema, gerado pela crescente urbanização, industrialização acelerada, monocultura, modos de vida e hábitos de consumo da população vinculados ao tipo de desenvolvimento vigente. Tais atividades vêm sendo apontadas como responsáveis por catástrofes ambientais, rompendo com as dinâmicas ecológicas naturais.

O ambiente como meio de vida é visto como algo que precisamos conhecer e organizar. É o nosso ambiente cotidiano (a escola, a casa, o bairro, o lugar de trabalho, etc.), envolvendo os aspectos naturais e culturais, bem como os vínculos entre estes.

O ambiente entendido como sistema nos remete à ideia de espécie, população, comunidade biótica, ecossistema, equilíbrio ecológico, relações ecológicas, relações ambientais. Em função das inter-relações do meio ambiente, a vida é possível no planeta.

A concepção de ambiente como biosfera foi provocada pela globalização do mercado, pela informação e também pela percepção sobre as inter-relações dos fenômenos ambientais locais e globais, o organismo *Gaia*. Ao tratar o ambiente como biosfera, a EA desenvolve uma visão global, ampla de meio ambiente, que considera as inter-relações entre o local e global, entre o passado, o presente e o futuro, deste modo contribuindo no desenvolvimento de uma consciência planetária, de um pensamento cósmico.

O ambiente visto como projeto comunitário é entendido como algo com o qual precisamos nos comprometer. Nesse enfoque, o ambiente faz parte da coletividade humana, é o lugar dividido, o lugar político, o centro da análise crítica. Pelo individualismo e falta de compromisso com a própria comunidade, o ambiente clama pela solidariedade, pela democracia e pelo envolvimento individual e coletivo.

As concepções apresentadas acima podem ser consideradas em uma perspectiva sincrônica, pois coexistem e podem ser identificadas nos diferentes discursos e práticas; mas também podem ser consideradas diacronicamente, porque são resultados da evolução histórica (SAUVÈ, 1996).

Para Sato (2002, p.12), "não existe o 'certo' ou 'errado'. São apenas concepções sobre o mundo, as quais podem manter diálogos ou buscar interface, e uma pessoa pode utilizar uma técnica ou outra, através da ação e da reflexão".

Conforme Reigota (1991) é necessário conhecer as concepções das pessoas envolvidas sobre meio ambiente, pois só assim será possível realizar atividades de educação ambiental.

Portanto, quando se fala em classificação do meio ambiente, na verdade não se quer estabelecer divisões separatistas ou estanques do meio ambiente, até porque, se assim fosse, estaríamos restringindo a sua abrangência. Mas para que a sociedade tenha consciência desta abrangência é que se faz tal classificação, ou seja, não estamos pretendendo fazer uma conceituação e divisão do conceito de meio ambiente. Ao contrário, apenas almejamos dizer que as percepções de meio ambiente podem se processar sob os diversos ângulos que o meio admite existir.

1.2. Percepção ambiental: conceitos e tendências

De acordo com Oliveira (2002), o meio ambiente, seja ele qual for, é definido conforme a percepção que cada sujeito faz da realidade que o cerca. Então, se há uma diversidade de conceitos de meio ambiente – partindo-se da ideia de que este é construído culturalmente por diferentes "visões" no plano cultural e histórico – da mesma forma, também há uma multiplicidade de conceitos de Percepção Ambiental.

Percepção Ambiental pode ser definida como sendo uma tomada de consciência do ambiente pelo homem, ou seja, o ato de perceber o ambiente que se está inserido, aprendendo a proteger e a cuidar do mesmo. A percepção de cada indivíduo é um processo pessoal. Contudo, sabemos que o indivíduo não age isoladamente num determinado ambiente, mas de forma co-

letiva, uma vez que faz parte de um grupo com comportamento e características semelhantes.

Ianni, (1999) utiliza o conceito de Percepção Ambiental como significando, em primeiro lugar, a representação que uma população tem sobre o seu ambiente. A esse sentido agregam-se termos como valores, identidades, interpretações sobre as relações e conhecimentos acumulados nos processos vitais.

A percepção está diretamente ligada à forma como estamos ou não ligados ao meio. O ser humano integra-se ao ambiente através da experiência, procurando conhecê-lo e aprendendo formas de ação para seu uso, sua valorização e, quando necessário, para assumir atitudes em relação a ele. Nessa interação, as pessoas tomam atitudes, ou ainda adotam condutas que espelham seus interesses, valores e a visão do contexto em que se inserem (XAVIER, 2007).

As teorias que enfocam os estudos de percepção entendem claramente que duas pessoas não enxergam a mesma realidade, nem dois grupos sociais fazem a mesma avaliação ou têm as mesmas visões do meio ambiente. No entanto, não se pode desconsiderar que, por mais específicas que sejam as percepções de indivíduos e grupos sobre o meio, como membros da mesma espécie, existem limitações ao ver os objetos e os fenômenos da realidade de certa maneira. Assim, também há a possibilidade de várias pessoas compartilharem percepções comuns por viverem em um mesmo local, ou melhor, por estarem em um mesmo contexto sociocultural por partilharem dos mesmos conceitos, princípios e pressupostos paradigmáticos (TUAN, 1980), e por possuírem órgãos sensoriais comuns (OKAMOTO, 2002).

Cada indivíduo percebe, reage e responde diferentemente às ações sobre o ambiente em que vive. As respostas ou manifestações daí decorrentes são resultados das percepções (individuais e coletivas), dos processos cognitivos, julgamentos e expectativas de cada pessoa (FERNANDES, SOUZA, PELISSARI, 2004).

Ao referir-se sobre questões ambientais e perceptivas, Alirol (2001, p.25) reforça a opinião defendida por Coelho, citando que “diferentes atores não vêem os problemas ambientais e de desenvolvimento da mesma maneira [...]. O sentimento de responsabilidade, ou a idéia que dele se faz, varia enormemente, conforme a categoria social ou profissional à qual se pertence”.

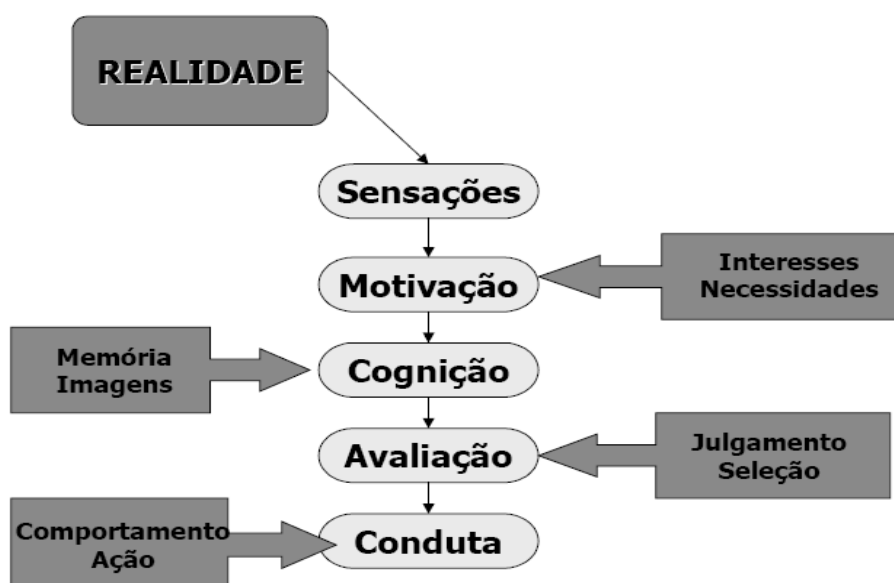
O estudo da Percepção Ambiental é de fundamental importância para que possamos compreender melhor as inter-relações entre o homem e o ambiente, suas expectativas, anseios, satisfações e insatisfações, julgamentos e condutas.

A percepção está diretamente ligada à forma como estamos ou não ligados ao meio. O

ser humano integra-se ao ambiente através da experiência, procurando conhecê-lo e aprendendo formas de ação para seu uso, sua valorização e, quando necessário, para assumir atitudes em relação a ele. Nessa interação, as pessoas tomam atitudes, ou ainda adotam condutas que espelham seus interesses, valores e a visão do contexto em que se inserem (XAVIER, 2007).

Salientamos que o tema "percepção" não é recente. Desde meados de 70 são realizadas reflexões a respeito. Em 1973 a UNESCO ressaltou a importância no desenvolvimento de pesquisas na área da Percepção Ambiental para o planejamento ambiental. Enfatiza que uma das maiores dificuldades enfrentadas na proteção de ecossistemas naturais é a existência de diferentes concepções de valores e das importâncias dos mesmos entre os indivíduos de culturas diferentes ou de grupos socioeconômicos que desempenham funções distintas, no plano social, nesses ambientes. Relata sobre a necessidade dos programas de conservação a serem estabelecidos em função de percepções que populações envolvidas apresentam sobre o ambiente natural (MAROTTI, 2000).

Vivemos uma época na qual os estudos de Percepção Ambiental apresentam-se como uma ferramenta eficaz para melhor compreender as inter-relações entre o homem e o ambiente (FIORI, 2007). O esquema perceptivo desenvolvido por Del Rio (1996), explica como se dá a percepção e como sua investigação favorece a compreensão das relações homem-meio (Figura 1), o que permite identificar os fatores que contribuem para uma percepção incompatível com a sustentabilidade socioambiental.

Figura 1: Esquema teórico do processo perceptivo.

Fonte: Del Rio e Oliveira, 1996, adaptado.

Del Rio e Oliveira (1996) elucidam que o sentido organizacional do ato perceptivo é estimulado pelos sentidos humanos e com estes estímulos ocorre a formação das ideias e da compreensão do mundo, norteados pelo conhecimento que possui cada indivíduo bem como seus valores éticos, morais, culturais, sociais.

Hoje, podemos dizer que existem várias teorias que trabalham com o conceito de Percepção Ambiental. Frente a isto, reforçamos a opinião de que o entendimento das formas de construção da percepção é de grande importância para que ações ambientais tenham eficácia, uma vez que a percepção ocorre de formas variadas. Neste sentido, podemos citar diferentes concepções existentes dentro da percepção, nas quais, notamos certa correspondência nas apreciações, ocorrendo uma pequena diferença no que se refere à especificidade de cada autor, bem como ao apuramento científico no tratamento do assunto.

Oliveira (2002) trabalha a partir do construtivismo piagetiano[27], propondo que a Percepção Ambiental é um processo de atribuição de significados subordinado às estruturas cognitivas, detentor de uma função adaptativa.

Sabe-se ainda, que a questão ambiental é discutida por questões ideológicas traduzidas como perspectivas biocêntricas ou antropocêntricas, preservacionistas ou conservacionistas (DIEGUES, 2001; CARVALHO, 2003).

Para Ferrara (1993), a Percepção Ambiental é definida como a operação que expõe a lógica da linguagem que organiza os signos expressivos dos usos e hábitos de um lugar. É uma explicitação da imagem de um lugar, veiculada nos signos que uma comunidade constrói em torno de si. Nesta acepção, a Percepção Ambiental é revelada mediante uma leitura semiótica da produção discursiva, artística, arquitetônica, etc., de uma comunidade.

Constatamos que, por mais adversas que sejam as nossas percepções, sempre tenderemos a percebê-las de uma forma muito rápida e circunstancial, por estarmos ligados a uma cultura e à sociedade, ou a elementos de um ambiente social e físico. Portanto, elucidar como a utilização do conceito de Percepção Ambiental tem se inserido nesses debates é uma tarefa importante para a democratização da ciência e dos saberes, e para uma reflexão sobre instrumentos que dispomos. Ao mesmo tempo em que essas discussões nos levam a descobrir o quanto estas concepções são ou não adequados para garantir maior qualidade ambiental para todos.

---

27 Construtivismo Piagetiano é uma das correntes teóricas empenhadas em explicar como a inteligência humana se desenvolve partindo do princípio de que o desenvolvimento da inteligência é determinado pelas ações mútuas entre o indivíduo e o meio. A ideia é que o homem não nasce inteligente, mas também não é passivo sob a influência do meio, isto é, ele responde aos estímulos externos agindo sobre eles para construir e organizar o seu próprio conhecimento, de forma cada vez mais elaborada (CARVALHO, 2003).

2. As percepções dos assentados da Fazenda Annoni sobre meio ambiente

A Política Nacional de Educação Ambiental (Lei 9795/99) nos traz a ideia de meio ambiente como algo a ser conservado, considerando-o como ambiente total, natural e produzido: ecológico, político, econômico, tecnológico, social, legal, cultural e estético (BRASIL, 1999).

Sauvé (1996) traz diferentes concepções de meio ambiente, retratando-o: a) Como Natureza: que precisa ser apreciada, respeitada e preservada. Nessa concepção antropocêntrica, o comportamento com o ambiente é determinado pelas próprias necessidades e interesses humanos. Esta visão é explicada pela própria história da humanidade, onde sempre nos colocamos como seres mais evoluídos, capazes de explorar, modificar e melhorar o ambiente. Por meio desta visão, a natureza é vista como uma esfera separada ou justaposta à sociedade humana. b) Como Recurso: para ser gerenciado; c) Como Problema: para ser resolvido; d) Como meio de vida: não trazendo sentimento de pertencimento ao meio de vida; e) Como Sistema: para ser compreendido a fim de serem tomadas decisões; f) Como Biosfera: relacionando-o com um local para ser dividido; g) Como Projeto Comunitário: no qual relaciona o meio ambiente como algo no qual precisamos nos comprometer.

Ao seguirmos esta linha de pensamento, temos clareza de que, ao tratar de meio ambiente, precisamos ter ciência de que o mesmo é percebido de formas diferentes pelas pessoas, influenciado por diferentes contextos históricos, culturais, políticos e econômicos. Ao mesmo tempo, devemos considerar que os assentados, na prática cotidiana, expressam diversas percepções quando se referem a este tema.

Nas entrevistas realizadas com os 30 assentados da Antiga Fazenda Annoni, escolhidos aleatoriamente, quando perguntamos a eles como os mesmos definiriam meio ambiente, obtivemos um total de 100% de respostas que apontaram para a classificação de meio que permeie a categoria naturalista. As palavras mais citadas para meio ambiente foram: mata, seguida de água, água limpa e árvores. Vejamos abaixo algumas citações dos assentados quanto a esta classificação:

> Quando eu penso em meio ambiente, lembro de árvore, mato, água limpa, um ambiente agradável, um clima agradável fresco, animais no meio, passarinho voando (Assentada XXV).
>
> Meio ambiente acho que seria mais no geral as matas, os animais a água (Assentado XXVII).

> Meio ambiente é para mim ter os açudes, as barragens, os matos é partir disso é ter mais ou menos as coisas estáveis água boa, eu parto desse pressuposto (Assentada VII).

Para 93% dos entrevistados, a Natureza é percebida como algo que devemos apreciar e respeitar, ambiente original e puro do qual nós estamos dissociados e devemos aprender a se relacionar para enriquecer a qualidade de ser. Apenas uma pessoa citou a presença humana e outra citou a cidade quando se referiram ao meio; nenhum dos restantes se referiu a qualquer aspecto construído ao tratar de ambiente. Nesse viés, considera-se que eles possuem uma visão voltada intensamente para o aspecto natural de meio ambiente.

Crespo (2003 apud Boeira, 2004) afirma que predomina na literatura uma visão naturalista (positivista, cartesiana) do meio ambiente (fauna e flora, separação entre cultura e natureza) e que este tipo de representação tornou-se parte do senso comum, conforme apontam pesquisas de opinião entre brasileiros.

Quando questionamos se o meio ambiente deveria ser preservado, todos os assentados, sem exceção, responderam que sim. Um dos assentados enfatiza a importância que o meio ambiente tem pra ele, conforme sua percepção, dizendo:

> Pra mim, o meio ambiente é muito importante. Precisamos preservar a Natureza, pois sem o verde maravilhoso, provavelmente morreríamos (Assentado I).

Além do caráter naturalista do meio ambiente para os assentados, eles entendem que preservar esse ambiente é dever de todos: dos próprios assentados, dos homens, do governo e dos órgãos não governamentais. Neste aspecto, salientamos a referência do meio como Projeto de Vida, onde o mesmo exige compromisso de todos para sua plena continuidade. Visualizamos abaixo, uma citação referente a esta categoria:

> Meio ambiente é nosso Planeta que deve ser cuidado. Precisamos ter ciência de que devemos ter uma maior conscientização da preservação deste meio. Somente desta forma conseguiremos garantir um mundo melhor para as gerações futuras (Assentada XXX).

Os assentados possuem preocupação com questões que envolvem a preservação do meio ambiente. Eles percebem as alterações que há na natureza: a diminuição da biodiversidade de espécies; as alterações climáticas; a escassez de água entre outros problemas e riscos ambientais. Contudo, entendem que algumas agressões provocadas pelos homens no ambiente são necessárias ou difíceis de amenizar pela necessidade de utilizá-lo como um recurso para a

sobrevivência humana.

Enquanto estruturantes da percepção, diagnosticamos que juntamente com a categoria Naturalista, o Meio Ambiente também é tratado confirmando o sentido e significado de natureza enquanto provedora, enquanto fonte de vida (o que Sauvé (1996) classifica de ambiente entendido como recurso). Segundo a autora o ambiente como recurso traz a relação de algo a ser gerenciado, contendo herança biofísica coletiva, que sustenta a qualidade de nossas vidas (SAUVÉ, 2000).

Quando falam sobre o significado de meio ambiente, todos os assentados enfatizam-no como provedor, na dimensão física que se encontra objetivada nos recursos naturais locais. O vínculo aqui estabelecido é embasado em práticas sociais na luta pela sobrevivência, que faz utilização de recursos do local para própria sustentabilidade, reportando mais a classificação antropocêntrica sobre Meio Ambiente.

Neste sentido, percebemos que o apego a terra pelos assentados é profundo; conhecem a natureza porque ganham a vida com ela. Para esses agricultores, a natureza os personificam. Este sentimento de fusão com a natureza não é simples metáfora. Os músculos, o queimado do sol e as cicatrizes testemunham a intimidade do homem com a natureza. As palavras de um dos assentados são representativas desse sentimento:

> Para mim, minha terra está sempre ai, me esperando e é parte de mim. A terra é responsável pelo meu estado de espirito; se a produção vai bem, eu me sinto bem, se há problemas com ela há problemas comigo (Assentado VI).

A relação dos assentados com a terra, também pode ser considerada um nuance de amor e ódio. O apego a um lugar pode aparecer da experiência com a transigência da natureza, mas ficam aí porque amam a terra e o desafio é fazê-la produzir. Para explicar estes sentimentos Boeira (2004) acrescenta que há também uma conotação religiosa presente nas concepções de meio ambiente, pelo fato de as pessoas associarem sentimentos abstratos como respeito, amor, paz quando se referem ao meio.

Seguindo esta linha de pensamento, percebemos que, durante as entrevistas houve a presença de uma visão Gaianista quando os assentados referiam-se ao meio, onde a dimensão espiritual surgiu com presença marcante no contexto semântico, objetivada em equilíbrio, pureza direcionada em Deus como criador. Veja abaixo uma das colocações que se enquadram nesse pensamento:

> Pra mim meio ambiente é tudo, é vida, é tudo que faz parte da natureza como um todo e que foi criado por Deus, que faz bem aos nossos olhos, que nos proporciona lazer, conhecimentos e paz de espírito (Assentada XXVIII).

Dois dos assentados, quando questionados sobre como definiria meio ambiente, demonstraram uma visão mais sistêmica ao tratarem de meio ambiente, apresentando uma percepção que pode ser classificada dentro da categoria Biosfera:

> Para mim meio ambiente é o conjunto do meio que vivemos, desde os homens à produção, os animais, os insetos. Também envolve esse desequilíbrio generalizado, o aumento de pragas, infestação de ervas daninha, o efeito da seca que é bem notório; assim se não é seca é chuva demais; há um desequilíbrio, mas não deixa de ser o meio onde a gente vive com relação aos demais seres. (Assentado X).
>
> É esse espaço que estamos vivendo, meio ambiente vem na teoria que é metade, mas é o ambiente onde vivemos em casa, na escola, o ambiente educativo do trabalho e o de fora e em casa, é verde, produção de alimentos preservação. (Assentada XII)

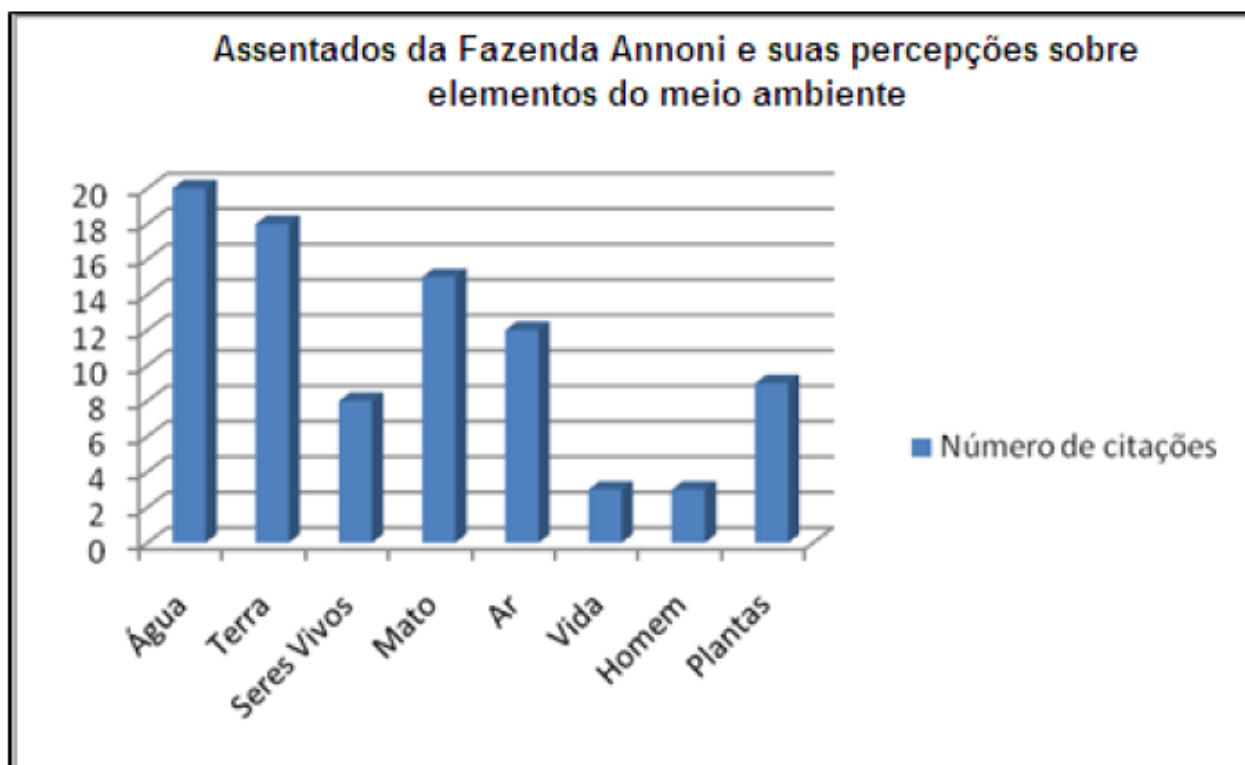
Apenas um dos assentados tratou especificamente do meio como problema:

> A destruição me lembra do meio ambiente. Quando ouço na TV falarem sobre meio ambiente, ele sempre é tratado como problema, falando das destruições, queimadas, poluição, desmatamento, comércio ilegal de animais, aquecimento global e assim por diante (Assentada XVI).

Diagnosticamos que, para os assentados pelo MST/INCRA, a consciência do passado é um elemento importante que resulta no amor pelo lugar. Há um sentimento marcante de topofilia entre estes assentados, principalmente no sentido da valorização local. Eles podem não ter o senso científico, mas quando procuram explicar a sua lealdade com o lugar através dos laços e do prazer que eles sentem pelo meio ambiente, fica transparente o apego que os assentados possuem com esse ambiente natural que os circunda.

Sintetizando a análise, concluímos que, os assentados percebem o Meio Ambiente, principalmente como natureza, como projeto de vida (envolvendo o compromisso e o cuidado), como recurso, como Biosfera e, com menor intensidade, como problema.

Ao serem questionados sobre os elementos que compõem o meio ambiente, o elemento água teve maior frequência entre os assentados, sendo citada por vinte pessoas, seguida do termo terra, citado por dezoito assentados; em terceiro lugar surge o termo mato com 15 citações; o termo ar teve doze indicações; a palavra plantas foi mencionada por nove pessoas; seres vivos são citados por oito assentados; vida e homem surgem com três indicações. Vejamos o gráfico abaixo:

Gráfico 1: Gráfico referente às percepções dos assentados com relação aos elementos que compõem o meio ambiente[28].

A seguir citamos algumas falas dos assentados referentes aos elementos que compõem o meio ambiente, segundo suas percepções:

> Os seres vivos formam o meio ambiente; o ar a terra, o homem também faz parte (Assentada XVII).
>
> Eu não sei se os animais fazem parte, mas tenho certeza de que a água e o mato fazem, sendo estes lugares sem poluição e sem agrotóxico (Assentada XVIII).
>
> Pra mim, os elementos que compõem o meio ambiente são a água, a terra, o mato, o ar puro e os seres vivos (Assentada XX).

A noção de meio ambiente pelos assentados é similar á apresentada por Junior (2003), o qual investigou as ideias dos brasileiros sobre o meio ambiente, desenvolvimento e sustentabilidade. Nesta pesquisa foi constatado que, de um modo geral, o conceito de meio ambiente diz respeito à fauna e a flora, não sendo incluído neste as cidades, nem o homem. Para o autor, isso demonstraria a necessidade de ampliação do conceito, que se mostrara pobre no entendimento popular.

Diagnosticamos que, para os assentados, o meio ambiente está relacionado mais na categoria natureza, revelando neste tempo, uma preocupação com o entorno social e com sua reprodução.

28 Convém ressaltarmos que as falas dos assentados traziam, para o tema abordado, mais do que uma palavra/expressão.

Considerações finais

O estudo desenvolvido permitiu-nos caracterizar as percepções que os assentados da Fazenda Annoni possuem sobre meio ambiente. Os resultados destas percepções mostraram uma predominância pela visão biocêntrica/antropocêntrica, na qual o ser humano é circundado pelo ambiente sem ser parte integrante deste.

Constatamos que os valores culturais influenciaram de certa forma, as atitudes dos pesquisados, uma vez que os mesmos agem de acordo com o aprendizado sobre meio ambiente adquirido de seus pais ou avós.

Dentre os agricultores assentados pelo MST/INCRA, a grande maioria deles possui muitos valores positivos em relação ao meio ambiente, porém estes valores vêm sempre associados na obtenção de recursos que o ambiente possa oferecer.

Para isso, se faz necessário assumir que o ambiente não pode ser considerado como um objeto de cada área isolada de outros fatores. Ele deve ser trazido à tona como uma dimensão que sustenta todas as atividades e impulsiona os aspectos físicos, biológicos, sociais e culturais dos seres humanos.

Destacamos como tendo essência vital aos assentados, a terra e a água, os dois principais recursos naturais à agricultura. Em decorrência, o entendimento do sistema de produção agrícola tem foco primordial na terra e no comportamento das plantas, entendidos por parâmetros biológicos e sociais do homem.

Quanto à diversidade ou confusão de opiniões manifestadas a cerca de expressões como: meio ambiente, natureza, meio, ambiente, - sugerimos a necessidade de aproximação dos assentados a esses conceitos de forma mais interativa e dinâmica. É oportuno destacar que os assentados, que consideram a natureza incluindo o homem é somente citada pelos entrevistados que possuem um nível de escolaridade acima do ensino médio. Percebemos que a expressão Meio Ambiente vem sendo muito relacionada à determinada área, lugar onde há pelo menos uma forma de vida.

Neste sentido, temos clareza de que, ao tratar de meio ambiente, precisamos ter ciência de que o mesmo é percebido de formas diferentes pelas pessoas, influenciado por diferentes contextos culturais. Assim, se faz necessário assumirmos o meio ambiente não como um objeto de cada área isolada de outros fatores. Ele deve ser trazido à tona como uma dimensão que sustenta todas as atividades e impulsiona os aspectos físicos, biológicos, sociais e culturais dos seres humanos.

Referências

ALIROL, Philippe. Como Iniciar um Processo de Integração**.** In: VARGAS, H. C., RIBEIRO, H. (orgs.). *Novos Instrumentos de Gestão Ambiental Urbana***.** Editora da Universidade de São Paulo-EDUSP. São Paulo-SP. p. 21-42. 2001.

CAPRA, Frijot. *O Ponto de Mutação***.** 3 ed. São Paulo: Círculo do Livro, 1988.

CHAUÍ, Marilena. *Convite à filosofia***.** 10. ed. São Paulo: Ática, 1998.

__________ *Experiência do pensamento*. São Paulo, Martins Fontes, 2002.

DAVIDOFF, Linda L. *Introdução à Psicologia***.** São paulo: Mc Graw-Hill, 1983.

DASHEFSKY, Steven H. *Dicionário de ciência ambiental: um guia de A a Z*. 2.ed. São Paulo: Gaia, 2001.

DEL RIO, Vicente; OLIVEIRA, L. (org.). *Percepção Ambiental: A Experiência Brasileira*. São Paulo, São Carlos: Studio Nobel, Editora da UFSCar, 1996.

DIAS, Claudia. *Pesquisa qualitativa: características gerais e referências*. 2000. Disponível em: <http://www.geocities.com/claudiaad/qualitativa.pdf>. Acesso em: 16 de janeiro de 2016.

DIEGUES, Antônio Carlos Souza (Org.) *Etnoconservação: novos rumos para a conservação da natureza*. São Paulo: Editora Hucitec/NUPAUB/USP, 1996.

_____________ *Mito moderno da natureza intocada.* 3ª. ed. São Paulo: Hucitec, 2001.

FERNANDES, Roosvelt; SOUZA, V. J.; PELISSARI, V. B; FERNANDES, S. *Uso da percepção ambiental como instrumento de gestão em aplicações ligadas às áreas educacional, social e ambiental*. In: II Encontro da ANPPAS, 2004, Campinas, São Paulo. Disponível em: http://www.anppas.org.br/ encontro_anual/encontro2/GT/GT10 /roosevelt_fernandes.pdf. Acesso em: 16 de janeiro de 2016.

FERRARA Lucrécia D'Alessio. *Olhar Periférico: informação, Linguagem, Percepção Ambiental.* São Paulo: Edusp, 1993.

FIORI, Andréia de. *A percepção ambiental como instrumento de programas de educação ambiental da Estação Ecológica de Jataí (Luiz Antônio, SP).* Tese de Doutorado. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2007.

GUIMARÃES, Mauro. Armadilha paradigmática na educação ambiental. In LOUREIRO, C. F.B.; LAYRARGUES, P.P.; CASTRO, R.S.de (orgs.). *Pensamento complexo, dialética e edu-*

cação ambiental. São Paulo: Cortez, 2006.

IANNI, Octávio. Língua e sociedade. In: André Valente (organizador). *Aulas de Português*. Petrópolis: Vozes, 1999

MARIN, Andréia Aparecida. Pesquisa em educação ambiental e percepção ambiental. *Pesquisa em Educação Ambiental*. São Carlos; Sorocaba-SP: UFSCAR; Rio-Claro-SP: UNESP/IBRC; Ribeirão Preto-SP: USP/FFCLRP, v.3, n.1, p.203-222, jan/jun. 2008.

MAROTI, P. S; SANTOS, J. E. *A Percepção Ambiental de Antigos Trabalhadores da Fazenda Jatahy (Região de Ribeirão Preto – Atual Estação Ecológica de Jataí):* Mudanças Topofílicas ao longo do tempo provocadas por diferentes Ciclos Econômicos. OLAM - Ciência & Tecnologia Rio Claro/SP, Brasil Vol. 4 No 1 Pag. 182 Abril / 2004.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção.* 2ª Ed. (Moura, C.A.R., Trad.). São Paulo: Martins Fontes, (Texto original publicado em 1945) 1990.

____________________ *A estrutura do comportamento* (Aguiar, M.V.M., Trad.). São Paulo: Martins Fontes. (Texto original publicado em 1942), 2006.

MIGLIARI JUNIOR, Arthur. *Crimes Ambientais.* São Paulo: Lex Editora, 2001.

OLIVEIRA, E. *Cidadania e educação ambiental: uma proposta de educação no processo de gestão ambiental*. Brasília: IBAMA, 2002.

OKAMOTO, Jun. *Percepção Ambiental e comportamento: visão holística da percepção ambiental na arquitetura e na comunicação***.** São Paulo: Editora Mackenzie, 2002.

REIGOTA, Marcos. *Representação Social de Meio Ambiente*.1991, 1995. Disponível em: <http://www.cehcom.univali.br/educado/tipos_repres_amb.ppt>. Acesso em: 18 jan, 2010.

____________ *Meio Ambiente e Representação Social.* São Paulo: Cortez,1998.

RIBEIRO, P. R. de A.; ALMEIDA NETO, A; OLIVEIRA, A. C. M. de. *Feedback-Error-Learning in pelletizing plant control.* ENIA - 7th Brazilian Meeting on Artificial Intelligence, 2009.

SATO, Michele. *Educação Ambiental.* São Carlos: Rima, 2002.

SAUVÉ, Lucie. Envirnmental Education and Sustainable Development: A Further Appraisal. *Canadial Journal of Environmental Education*, v. 1, p. 7-54, 1996.

____________ A formação continuada de professores em Educação Ambiental: a proposta do EDAMAZ. In Sato, Michele e Santos, J.E. (orgs) *A contribuição da Educação Ambiental à*

esperança de Pandora. São Carlos, RIMA, 2000.

SILVA, José Afonso da. *Curso de direito ambiental constitucional.* 3 ed. São Paulo: Malheiros, 2000.

STERNBERG, Robert J. *Psicologia Cognitiva.* Porto Alegre: Artmed, 2000.

TUAN, Yu.-Fu. *Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente*. Tradução por Lívia de Oliveira. São Paulo/Rio de Janeiro: Difel, 1980.

XAVIER, Herbe. *A Percepção Geográfica do Turismo.* São Paulo: Aleph, 2007.

Capítulo 7

Educação Física do Campo: uma proposta curricular para áreas de assentamentos da Reforma Agrária[29]

Munir José Lauer

29 Uma versão preliminar, sem dados empíricos, foi publicado como: LAUER, Munir. Educação Física do Campo: uma proposta curricular para além da educação física rural. In: FOLMER, Ivanio; MACHADO, Gabriella. (Orgs.). Educação do campo e contextos de ensino e aprendizagem. 1ed.Rio de Janeiro: Dictio Brasil, 2019, v. 1, p. 215-235.

Introdução

O objetivo do estudo é elaborar/construir uma proposta curricular para *uma Educação Física do Campo*, para os anos finais do ensino fundamental. Partindo inevitavelmente da questão: *que currículo devo tratar em uma Educação Física do Campo?* De caráter qualitativo, a investigação situa-se na abrangência epistemológica construtivista, tendo como suporte teorias sociocríticas.

Tais fundamentações teóricas aqui expressas, se intercalam com práticas e ações desenvolvidas durante anos em escolas de assentamentos da Fazenda Annoni. Em especial, de práticas corporais planejadas e executadas na Escola 29 de Outubro, no Assentamento 16 de março, em Pontão-RS.

De imediato, mencionamos que a tarefa em responder tal inquirição, é de difícil resolução. Requer, anterior à questão, uma compreensão da significação de uma Educação do Campo e de uma Educação Física do Campo. E essencialmente, situar quem são os sujeitos envoltos nesse enredo. A Educação Física do Campo, em discordância à princípios da educação rural, prevê dimensionar seus conteúdos e consequentemente os conhecimentos obtidos dos mesmos, para processos de formação inerentes ao respeito e resgaste da dignidade dos povos do Campo.

O posicionamento voltado a Educação do Campo, e especificamente à Educação Física do Campo, trata-se primordialmente, de um manifesto, de um ato de resistência político-pedagógica, contra à crescente tentativa dos governos em fechar escolas do Campo. E com isso o esvaziamento das relações sociais e econômicas existentes no Campo.

A narrativa do texto discorre primeiramente, no sentido de conceituar minimamente as diferenciações entre as terminologias Campo e rural, a partir de concepções sobre Educação do Campo e Educação rural. Em um segundo momento, adentra-se as características dos sujeitos envoltos nesse processo, ou seja, os educandos do Campo; e da realidade do meio físico disponível para as práticas corporais dos mesmos. Posteriormente, sugere-se proposta curricular para uma Educação Física do Campo, centrada nos seus conteúdos básicos, entretanto, levando também em consideração o currículo oculto presente.

Conceito de Campo versus rural

Em seu 1º parágrafo, o Decreto Federal nº 7.352/2010, declara Escola do Campo, "aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo". Conforme o mesmo decreto, concebe-se por população do Campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros, que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural (BRASIL, 2010).

O uso da denominação - Educação do Campo – passou a vigorar durante as discussões em Seminário Nacional, realizado em Brasília em 2002, posteriormente confirmado nos debates da II Conferência Nacional, ocorrida em 2004. Mas, as temáticas referentes à Educação do Campo, nos remetem ao ano de 1998, em Goiás, durante a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo (CALDART, 2012).

A Educação do Campo surge como um contraponto a educação rural. Para os sujeitos da educação rural, ou seja, conforme Ribeiro (2012, p. 293), camponeses "[...] que residem e trabalham nas zonas rurais e recebem os menores rendimentos por seus trabalhos"; quando ocorre a presença de escola próxima onde vivem, é ofertada uma educação semelhante a educação urbana. Não havendo nenhuma aproximação e adequação da escola rural as peculiaridades do contexto familiar dos camponeses. Os filhos dos camponeses, por sua característica de atividade laboral, isto é, ingressar cedo nas atividades da roça para auxiliar a família (por isso a denominação agricultura familiar), tendem a requerer uma aproximação maior entre o trabalho e o estudo. Entretanto, na escola rural apenas se estuda, e esse estudo não mantem uma relação com o trabalho desenvolvido pelas famílias na terra. (RIBEIRO, 2012).

Tanto a escola rural, quanto a urbana, situadas no interior das conexões sociais de produção capitalista, tem seus objetivos, programas, conjunto de conceitos e procedimentos estabelecidos pelo setor industrial; e pelas exigências de formação para o trabalho nesta esfera, além das linguagens e costumes inerentes a esse setor. A escola nesse contexto, não incorpora princípios vinculados ao trabalho produtivo, porque, por um lado, o trabalho agrícola é suprimido de suas preocupações, em razão de que sua natureza não é formar com a finalidade de um trabalho concreto. E por outro lado, a desvalorização da agricultura, visto que, o camponês é

concebido como um produtor arcaico e desprovido de conhecimentos (RIBEIRO, 2012).

A educação rural no Brasil, segundo Ribeiro (2012, citando Gritti, 2003), apresenta um ponto de vista preconceituoso com o camponês, desconsiderando os saberes inerentes ao trabalho dos mesmos. Conforme a autora, a educação rural, por intermédio da escola com esses ideários, fortalece a perda da autonomia dos agricultores, possibilitando o estímulo (negativo) de conhecimentos estranhos à sua cultura familiar. Para Oliveira e Campos (2012), a educação rural, constituída pelos organismos oficiais, objetiva a escolarização como mecanismo de ajustamento dos indivíduos ao produtivismo e aos ideais de um mundo do trabalho urbano. De acordo com as autoras, a educação rural colabora ideologicamente para o incentivo à saída do homem do campo, para engrossar as fileiras de operários na cidade.

Em enfrentamento a educação rural negada, a Educação do Campo, oriunda dos movimentos populares camponeses de luta pela terra, encadeia *o trabalho produtivo à educação escolar*. A educação do Campo, contrária a modelos externos, insere-se em um projeto popular de sociedade, pautado na solidariedade e dignidade dos camponeses (RIBEIRO, 2012).

A Educação do Campo, como prática social, inclusa em um processo de construção histórica, possui algumas características que destacam-se, em resumo, a identificação de sua expressão: concebe-se como luta social pelo acesso dos trabalhadores do campo à *uma educação constituída por eles próprios*, *e não em nome deles*; posiciona-se como mecanismo de pressão coletiva em políticas públicas, na esfera educacional; compatibiliza a luta pela educação com a luta pela terra, pela Reforma Agrária, ao direito ao trabalho, à cultura, à soberania alimentar; faz a defesa das especificidades dessa luta e de suas práticas, entretanto, não em caráter unicamente particular, mas no conjunto amplo das contradições da sociedade; suas práticas identificam e buscam ocupar-se da riqueza social e humana da heterogeneidade de seus sujeitos; suas práticas e lutas contra hegemônicos, exigem teoria, numa perspectiva de concepção emancipatória; a escola é objeto fundamental das lutas e reflexões pedagógicas; busca conciliar a luta ao acesso à educação pública, e a oposição, à subordinação política e pedagógica do Estado; os educadores são sujeitos imprescindíveis, da concepção pedagógica e das transformações da escola (CALDART, 2012).

Em um plano prático, de acordo com Caldart (2012), a contribuição original da Educação do Campo, estabelece uma relação primordial entre a formação humana e a produção material da existência, a partir de uma realidade singular, ou seja, "[...] a relação com a produção na especificidade da agricultura camponesa, da agroecologia; o trabalho coletivo, na forma

de cooperação agrícola,...na luta pela desconcentração das terras e contra o valor absoluto da propriedade privada [...]" (p. 263). Num vínculo estreito entre a vida humana e a terra, com produção de alimentos saudáveis, com elos de respeito à natureza, de hábitos e atitudes não exploratórios entre os sujeitos. Tendo na ciência, na tecnologia, na cultura, na arte, fomentadores da suplantação da alienação do trabalho e ao encontro de um desenvolvimento humano integral (CALDART, 2012).

A Educação do Campo, na sua grafia, se expressa com *"C"* maiúsculo. Com o intuito de deixar transparecer claramente, o sentido de pertencimento, de identidade de seus sujeitos. Sujeitos estes, que denotam particularidades específicas.

Especificidades dos educandos do Campo

Não há como tratar de uma proposta curricular em Educação Física do Campo sem ao menos, minimamente, identificar quem são os sujeitos envolvidos nesse processo. E seu contexto social vinculado à escola e as atividades físicas.

Conforme dados do Inep (2016), 33,9% das escolas brasileiras encontram-se na zona rural, 47,7% das escolas que oferecem anos iniciais são rurais, 30,1% das escolas que oferecem os anos finais estão na zona rural, e 10,2% das escolas de ensino médio situam-se em zona rural. Entretanto, mesmo que 33,9% das escolas brasileiras estejam localizadas na zona rural, elas detêm apenas 11,4% das matrículas, ou seja, 5,6 milhões de estudantes. E ainda conforme o Inep (2016), o percentual de escolas dos anos iniciais do ensino fundamental que possuem quadra de esportes no meio rural é de 11,5%. Especificamente em área de quilombolas, 9,9%; em área de assentamento, 9,2%; e em terra indígena, 3,4%. Se analisarmos no aspecto geral (rural e urbana), segundo os dados do Instituto, nos anos finais do ensino fundamental 60,4% das escolas dispõem de quadra de esporte. E considerando apenas quadras cobertas, o percentual cai para 42,7%. Dados do PNUD (2017), mencionam que somente 40,9% das escolas rurais tem pátio ou quadra coberta.

Dois dados chamam a atenção, ambos referentes a infraestrutura propiciada aos educandos do Campo: o baixíssimo número de escolas rurais de anos iniciais do ensino fundamental que possuem quadra de esportes (e consequentemente, dos anos finais também); e não menos baixo, o número de escolas que possuem quadra ou pátio coberto para as atividades físicas. Logo, podemos deduzir que as aulas de educação física, em escolas do Campo, majoritariamente, são desenvolvidas em áreas descobertas de proteção climática e desprovidas de estrutu-

ras básicas para as aulas. Tais fatores são fortes condicionantes na elaboração de uma proposta curricular em educação física, e devem ser levados amplamente em consideração.

Para além da estrutura física possibilitada aos educandos do Campo, outros elementos merecem destaque. Não raramente, os educandos percorrem grandes distâncias em transporte escolar[30] para chegar à escola. Na ampla maioria, são filhos de pequenos agricultores, praticantes da agricultura familiar[31]. E conforme pesquisa[32] realizada, com educandos, e sua relação com a educação física do Campo, são identificados algumas características peculiares: participar em eventos esportivos extraescolar, para muitos educandos, está mais atrelado a possibilidade de sair de casa e comer um lanche diferente, do que propriamente ter um bom desempenho no evento esportivo; a escola (e as aulas de educação física) são vistos como os únicos espaços de convivência sociocultural; em muitas situações turmas com número reduzido de educandos, dificultam o desenvolvimento coletivo das práticas; o pouco envolvimento da escola em atividades esportivas-culturais extraescolar, afeta diretamente a motivação dos educandos nas aulas; a possibilidade de acesso à internet somente na escola.

Por mais simplista que aparente (mas não perceptível, intencionalmente ou não, aos Governos), toda e qualquer proposta curricular requer um entendimento de quem são seus sujeitos e o entorno sociocultural dos mesmos. A tentativa acima, de minimamente caracterizar os educandos do Campo (de uma realidade específica, ou seja, área de Assentamento), e de elencar fatores (de infraestrutura) que influenciam nas aulas de educação física do Campo, são indícios iniciais de uma preocupação maior, isto é, o respeito para com os sujeitos do Campo.

A Educação Física do Campo é parte inerente a Educação do Campo. E "os sujeitos da educação do Campo são os sujeitos do campo" (CALDART, 2002, p. 27). A Educação do Campo identifica-se com seus sujeitos. É mais do que necessária, a compreensão que para além de um determinante geográfico ou de dados estatísticos, situa-se uma fração do povo brasileiro que habita nesse lugar. Que mantém relações sociais específicas de vida, de identidades diferentes, em identidades comuns. Postadas em comunidades, organizações, movimentos sociais, famílias. A concepção da educação do Campo é justamente educar este povo. (CAL-

---

30 Informações da Prefeitura Municipal de Pontão/RS e Escola Estadual 29 de Outubro (Assentamento 16 de março – Pontão/RS).

31 Realidade do Assentamento 16 de março – Pontão/RS.

32 Currículo oculto da educação física do Campo: o fator motivação - Investigação empírica desenvolvida com 55 educandos da Escola Estadual 29 de Outubro – Pontão/RS, de ambos os sexos, na faixa etária entre 12 a 15 anos, em 2016. Passível de visualização nos anais do III SIFEDOC - III Seminário Internacional de Educação do Campo e III Fórum de Educação do Campo, realizando em Erechim – RS, entre os dias 29 e 31 de março de 2017.

DART, 2002).

Diz respeito a uma educação *dos* e não *para* os sujeitos do Campo. Realizada mediante políticas públicas, entretanto, construídas pelos próprios sujeitos pertencentes ao contexto. A construção dessa identidade dos sujeitos do Campo é essencialmente importante, pois normalmente quando ocorre alguma indicação de política educacional ou projeto pedagógico específico, tal sinalização refere-se *para o meio rural*, e esporadicamente, *com os sujeitos do campo*. Além do não reconhecimento da população do Campo, como indivíduo da política e da pedagogia, contínuos governos o sujeitam a uma forma de educação domesticadora e subordinada a modelos econômicos desumanos (CALDART, 2002).

E não distante desse contexto, ao contrário, a educação física coloca-se também como espaço (e ferramenta) de construção e manutenção da identidade do povo do Campo. Assim, nada mais justo e coerente que, requerer um currículo que aproxime suas ações e intencionalidades a essa particularidade.

Currículo da Educação Física do Campo

Entende-se nessa proposta curricular, que tudo que acontece na escola é parte integrante do currículo da escola. Entretanto, dois elementos adquirem centralidade nessa proposição: aquilo que está presente - os conteúdos da educação física; e aquilo que está "oculto" – a estrutura física e os fatores climáticos.

Educação Física é a disciplina escolar que insere os indivíduos na cultura corporal de movimento[33] (BRACHT, 2004). E aqui estamos, portanto, tratando da cultura corporal de movimento *do Campo*. Estamos necessariamente (e não podendo ser diferente disso), extraindo elementos da educação física de aspecto geral, e recortando-os, realocando-os no ambiente educativo do Campo, conforme suas peculiaridades. E assim, requerendo rigorosamente, situar teoricamente nosso posicionamento, quando tratamos das práticas corporais e da organização do conhecimento, os pensamos, a partir de González, Darido e Oliveira (2014).

Na coleção *Práticas Corporais e a Organização do Conhecimento*, González, Darido e Oliveira (2014) apresentam os conteúdos da educação física mediante quatro divisões: 1- esportes de invasão (basquetebol, futebol, futsal, handebol e ultimate frisbee); 2- esportes de rede (badminton, peteca, tênis de campo, tênis de mesa e voleibol) e de marca (atletismo);

33 Valter Bracht (2004) ressalta da necessidade do conceito cultura estar vinculado aos termos corpo e movimento. No sentido de situá-los num contexto sócio-histórico.

3- ginástica, dança e atividades circenses; 4- lutas, capoeira e práticas corporais de aventura.

Para além de tal organização, que demarca nosso ponto de partida teórico quanto à educação física, salientamos que a organização de conteúdos na educação física do Campo, possui estreito elo com a dependência climática. Ao contrário, do que ocorre nas aulas de educação física em geral, na Educação Física do Campo, o clima é fator determinante no planejamento das aulas (em razão de que, a maioria das escolas do Campo não possuem áreas cobertas para as atividades físicas). Isso significa que os conteúdos desenvolvidos no ano letivo são orientados, incondicionalmente, pelas intempéries climáticas.

Em razão da dependência climática, sugere-se a seguinte organização curricular para os anos finais do ensino fundamental[34]: bloco 1) meses de fevereiro, março, abril e maio – jogos, práticas corporais de aventura, esporte de invasão, (futsal), e esporte de marca (atletismo); bloco 2) meses de junho, julho e agosto - jogos, práticas corporais de aventura, tênis de mesa, lutas e danças; bloco 3) meses de setembro, outubro, novembro e dezembro – jogos, atividades corporais de aventura, esporte de invasão (futebol de campo), esporte de rede (voleibol), ginástica e projetos esportivos interdisciplinares (na própria escola e entre escolas).

Importante salientar que tal organização refere-se exclusivamente aos conteúdos e seu vínculo com a estrutura física, e principalmente fatores climáticos. A organização dos conteúdos e seu nível de aplicabilidade conforme à idade dos educandos ou sua etapa de escolarização requer outro direcionamento. E que cabe ao professor, conhecedor de seus educandos, organizá-los amparado nas teorias e indicações[35] existentes. Entretanto, de antemão, somos simpáticos ao referencial curricular de González e Fraga (2009).

Antes de aprofundarmos a discussão sobre cada bloco de conteúdos e sua relação com as condições climáticas, são pertinentes algumas ressalvas. Os conteúdos – jogos e práticas corporais de aventura, necessariamente nessa proposta, estarão presentes durante todo o período letivo escolar. Os jogos são indispensáveis por dois fatores: primeiramente por sua adaptabilidade ao ambiente escolar do Campo, pois não havendo estrutura física adequada às práticas físicas, os jogos por não estarem situados no espaço do regramento formal (como os esportes), possibilitam a criação/inovação da estruturação das aulas de maneira infinita, e independem da existência ou não de quadra esportiva. E ainda, os jogos possuem um grande potencial forma-

34 Tal organização curricular leva em consideração as condições climáticas da região sul. E mediante conhecimento de questão, tem como espaço de efetivação, escolas de Assentamento da Reforma Agrária.

35 A Base Nacional Comum Curricular – BNCC, nos apresenta práticas da educação física direcionadas ao 3º e 4º ciclos dos anos finais do ensino fundamental. Entretanto, tal base merece um estudo aprofundado sobre as intencionalidades da mesma.

tivo humano, que ao não deter o monopólio de regras universais, pode-se cria-las juntamente com o outro (em processo de cooperação e oposição). E quanto as práticas corporais de aventura, as mesmas dispensam narrativas mais aprofundas, pois o entorno ambiental das escolas do Campo, é por si só, espaço formativo por excelência. A natureza e as propriedades rurais devem ser exploradas ao máximo.

Esportes de invasão, como basquetebol e handebol não aparecem claramente na organização curricular sugerida. E alguns fatores devem ser esclarecidos. Ainda, o basquetebol e o handebol, não conquistaram seu espaço na educação física do Campo[36]. E os motivos (ou desculpas) são variados: não possuir estrutura física adequada, não fazer parte da cultura da comunidade local (desconhecimento das regras e estruturação interna dos esportes), professores com formação insuficiente. Nesse sentido, com o propósito de introduzir o basquetebol e o handebol na cultura da escola, o que se propõe, é a inclusão dos mesmos mediante estruturas reduzidas de jogo, ou seja, utilizar-se do jogo, em espaços adaptados, não formais, para trabalhar a estruturação interna. Assim, parte-se do jogo, para o esporte.

A indicação do atletismo no bloco 1, e o futebol de campo no bloco 3, situam-se propositalmente nesse espaço temporal, adquirindo importância para além das interferências climáticas, mas também em virtude do calendário de eventos esportivos proporcionados as escolas do Campo. Tanto em relação aos Jogos Estudantis do Rio Grande do Sul (Jergs), que desenvolvem-se inicialmente, entre os meses de abril, maio e junho; quanto a eventos esportivos-culturais entre escolas, que geralmente acontecem nos últimos meses do ano.

Conforme proposição da organização curricular, no bloco 1 – meses de fevereiro, março, abril e maio – situamos os conteúdos: jogos, práticas corporais de aventura, esporte de invasão, (futsal), e esporte de marca (atletismo). Tal período temporal delimitado pelo final do verão e início do outono, caracteriza-se por temperaturas quentes, porém, amenas. Com oscilações no índice pluviométrico de chuvas. Período extremamente propício para atividades físicas junto a natureza, práticas esportivas em espaços abertos e práticas com alto grau de adaptabilidade ao ambiente (que "necessariamente não requerem" quadra de esportes ou local coberto, como é o caso do atletismo).

E aqui nesse item, gostaríamos de fazer um aporte especial ao atletismo. Conforme pesquisa mencionada anteriormente - *Currículo oculto da educação física do Campo: o fator motivação* (Lauer, 2017), um dos fatores de motivar-se (ou não) em participar das aulas de

36 Ao menos não nas escolas do município de Pontão – RS.

educação física está atrelado a possibilidade de participar de eventos extraescolares. Entretanto, em escolas do Campo, uma das dificuldades, em razão do número reduzido de educandos, é formar equipes coletivas competitivas com possibilidades de ultrapassar fases regionais de jogos escolares. E nesse ponto o atletismo torna-se o diferencial.

O atletismo, é o esporte que mais possibilita educandos de escolas do Campo a participar de eventos regionais e estaduais, e consequentemente conhecer outras realidades. Entre os anos de 2016 a 2019, houveram excelentes resultados dos educandos da Escola 29 de Outubro, nos Jogos Estudantis do Rio Grande do Sul – JERGS. Somadas as medalhas de ouro, prata e bronze, em modalidades como corridas (100 m, 200 m, 400 m, 1.000 m, 3.000 m, 4 x 100 m), salto em altura, salto em distância, arremesso de peso, lançamento de dardo, lançamento de disco, entre outros; resultaram em 57 medalhas[37].

No bloco 2 - meses de junho, julho e agosto - indica-se os conteúdos: jogos, práticas corporais de aventura, tênis de mesa, lutas e danças. Esse período de tempo, marcado pelo fim do outono e início do inverno, nos apresenta temperaturas baixas e não raros, constantes dias chuvosos. Em razão do rigor da temperatura, da umidade e da chuva, praticamente inviabilizam (muitas vezes) práticas corporais em áreas descobertas. Sugere-se ações de alto grau de criatividade quanto às aulas e adaptabilidade ao meio físico disponível. Utilizando-se dos espaços mais diversos possíveis, salas de aula, corredores, pequenos espaços cobertos, entre outros.

Por sua vez no bloco 3 – meses de setembro, outubro, novembro e dezembro – se propõe: jogos, atividades corporais de aventura, esporte de invasão (futebol de campo), esporte de rede (voleibol), ginástica e projetos esportivos interdisciplinares (na própria escola e entre escolas). Tal período, caracterizado pelo final do inverno e início da primavera, traz como marca fundamental a elevação da temperatura climática. Trata-se de um período, em que as atividades físicas, podem explorar ao máximo o ambiente natural da escola e o seu entorno local. Entretanto, em razão da elevação da temperatura, muitas atividades físicas requerem, necessariamente, a adaptabilidade de sua estruturação em áreas sombreadas, junto à arvores, bosques, riachos.

A proposta de organização curricular da Educação Física do Campo, aqui disposta, além de outras intencionalidades, entende o jogo, como mecanismo e processo de criação de regras para o convívio social. O esporte, na potencialidade da construção de um ser democrático,

37 Dados obtidos junto aos educandos da Escola 29 de Outubro.

mediante o reconhecimento de si e do outro. As práticas corporais de aventura, como fomentadoras de apreço ao meio ambiente e vivência de experiências.

Entretanto, pensar em uma Educação Física do Campo apenas meramente como um componente de ações físicas práticas, é desmerecer toda a sua competência enquanto agente de formação humana. A Educação Física do Campo, necessariamente deve possuir o caráter interdisciplinar, como figura agregadora de saber nas relações pedagógicas junto as outras disciplinares escolares. A Educação Física do Campo não pode fechar-se em si, em práticas isoladas, distantes dos planos políticos-administrativos-pedagógicos das escolas. E pior, distante do contexto social que está imerso.

Trazer para si, tomando como imprescindível o entendimento da realidade posta, é um dos fundamentos. Nessa proposição, a Educação Física do Campo deve buscar elementos, que inculque a ela, fomentar também junto aos educandos as diretrizes da - permanência dos mesmos no Campo, de agregar renda ao seu trabalho e estudar/qualificar-se profissionalmente. Além do mais, a Educação Física do Campo, vê-se quase que obrigatoriamente a debater sobre a relação entre saúde e produção agrícola, entre qualidade de vida e meio ambiente. Da relação entre pertencimento ao Campo e ser concomitantemente um cidadão do mundo. Das reflexões das condições socioeconômicas entre o meio rural e o urbano.

Considerações Finais

Propor a elaboração de um currículo para uma Educação Física do Campo não é algo simples. Mesmo que haja uma delimitação de espaço e sujeitos, ou seja, uma educação física *dos* e *para* educandos do Campo. Esse Campo, como meio social, também manifesta-se de maneira abrangente. O que foi proposto e materializou-se nesse texto, aproxima-se com intencionalidades dirigidas a escolas do Campo de áreas de assentamentos da Reforma Agrária, da região sul do Brasil. É resultante de experiências pessoais, troca de vivências coletivas e de constante e permanente estudo teórico. Entretanto, os sujeitos do Campo, envolvem como sabemos, outros indivíduos e contextos sociais, como quilombolas, indígenas, ribeirinhos, entre outros. E uma educação física pensada a estes, muito provavelmente, em outras realidades, seria diferente do que propomos aqui. Ainda mais, se levarmos em consideração as características próprias de cada região, quanto ao clima, estruturação física propiciada as práticas corporais e cultura escolar/esportiva.

Porém, se por um lado, tal proposta, deixa aberto à questionamentos e adaptações a especificidades regionais. A mesma se posta como um princípio de pensamento, de algo inicial, provisório. Um conjunto de ideias que, necessitam, de reelaboração coletiva.

Pensar a educação física, nesse contexto do Campo – de pertencimento, de identidade. Contrária ao ideário do rural – como mero lugar, local, apêndice do urbano. Tem um simbolismo, e ao mesmo uma concretude, que estabelece um posicionar-se a uma determinada forma de formação humana. Formação esta, de respeito e resgate da dignidade dos povos do Campo. E a educação física, enquanto disciplina escolar, não pode estar alheia a esse processo. É parte integrante, pertencente.

Como já sabido, a educação física é a disciplina escolar que inclui os indivíduos na cultura corporal de movimento. E o Campo tem cultura, tem cultura corporal e tem movimento. E essa cultura, e esse movimentar-se não podem estar alijados de políticas públicas educacionais.

Referências

BRASIL. Presidência da República – Casa Civil/Sub-chefia para assuntos jurídicos. Decreto 7.352/2010. Dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, 04 nov. 2010.

BRACHT, Valter. Cultura Corporal, Cultura de Movimento ou Cultura Corporal de Movimento? In: SOUZA JÚNIOR, M. *Educação Física Escolar: teoria e política curricular, saberes escolares e proposta pedagógica*. Recife: EDUPE, 2005, p. 97-106.

CALDART, Roseli. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar; CERIOLLI, Paulo; CALDART, Roseli (Orgs.). *Educação do Campo: identidade e políticas públicas*. Brasília: Articulação nacional por Uma Educação do Campo, 2002.

____________ Educação do Campo. In: CALDART, Roseli; PEREIRA, Isabel; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (orgs.). *Dicionário da Educação do Campo*. São Paulo, Rio de Janeiro – Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio: Expressão Popular, 2012.

GONZÁLEZ, Fernando; FRAGA, Alex. Referencial Curricular de Educação Física. In: RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. (Org.). Referencias Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. 1 ed. Porto Alegre: SE/DP, 2009, v. 2, p. 112-181.

GONZÁLEZ, Fernando; DARIDO, Suraya; OLIVEIRA, Amauri (org.). *Esportes de invasão:*

basquetebol, futebol, futsal, handebol, ultimate frisbee. Coleção práticas corporais e a organização do conhecimento 1. Maringá: Eduem, 2014.

___________ *Esportes de marca e com rede divisória ou muro/parede de rebote: badminton, peteca, tênis de campo, tênis de mesa, voleibol, atletismo*. Coleção práticas corporais e a organização do conhecimento 2. Maringá: Eduem, 2014.

___________ *Ginástica, dança e atividades circenses*. Coleção práticas corporais e a organização do conhecimento 3. Maringá: Eduem, 2014.

___________ *Lutas, capoeira e práticas corporais de aventura*. Coleção práticas corporais e a organização do conhecimento 4. Maringá: Eduem, 2014.

INEP. Censo escolar da educação básica 2016 – notas estatísticas. Disponível em:http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf. Acesso em 16 fev. 2018.

OLIVEIRA, Lia; CAMPOS, Marília. Educação Básica do Campo. In: CALDART, Roseli; PEREIRA, Isabel; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.). *Dicionário da Educação do Campo*. São Paulo, Rio de Janeiro – Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio: Expressão Popular, 2012.

PNUD. Relatório de Desenvolvimento Humano sobre Atividades Físicas e Esportivas (AFE's). 2017. Disponível em: movimentoevida.org.br. Acesso em: 5 fev. 2018.

RIBEIRO, Marlene. Educação rural. In: CALDART, Roseli; PEREIRA, Isabel; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.). *Dicionário da Educação do Campo*. São Paulo, Rio de Janeiro – Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio: Expressão Popular, 2012.

Capítulo 8

O que pensam as mulheres assentadas sobre a representação política feminina

Vanessa Lazzaretti

Introdução

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) foi fundado oficialmente em janeiro de 1984 e, desde então, tem se destacado, além do protagonismo nas lutas pela reforma agrária, como um celeiro de lideranças políticas. Embora o MST, enquanto movimento, assuma a postura de não declarar apoio oficial há nenhum candidato, diversos políticos declaram suas origens no movimento e utilizam isso como bandeira de luta. No Rio Grande do Sul, podemos citar, por exemplo, o deputado estadual Edegar Pretto, o deputado federal Dionísio Marcon e o ex-deputado estadual Frei Sérgio como lideranças políticas, ligadas ao Partido dos Trabalhadores, que declaram suas origens no MST.

Contudo, o que se observa, é que são poucas as mulheres ligadas ao movimento que já disputaram eleições, sejam em âmbito municipal, estadual ou nacional. Isso pode dar a ideia de um movimento com pouca presença feminina, o que é um equívoco, já que, desde sua origem, a organização se propõe a reunir famílias para lutar pela terra e, justamente por isso, as mulheres não só estão presentes como assumem papéis de liderança desde os primeiros acampamentos.

Na região Norte do Rio Grande do Sul, um exemplo claro dessa afirmação é Roseli Nunes, uma das lideranças do MST na ocupação da Fazenda Annoni, localizada na cidade de Pontão (RS). Depois de ser protagonista em diversas ações ligadas ao movimento, Rose, como é conhecida, foi morta no dia 31 de março de 1987, durante um protesto contra as altas taxas de juros e a indefinição do governo em relação à política agrária.

Rose é um dos exemplos das mulheres que assumem papéis de protagonismo dentro do movimento. Assim como ela, muitas outras se destacam como lideranças, capazes de mobilizar os demais trabalhadores em prol das pautas da organização. Contudo, a incidência dessas mulheres nas disputas por representação política institucional é baixa e compreender o que ocasiona isso, foi o objetivo principal desse trabalho.

Identificar e descrever quais são os mecanismos que afastam essas mulheres das disputas eleitorais contribui também para compreender a baixa proporção de mulheres nas esferas do poder político, o que é uma realidade presente em quase todos os países do mundo. Afinal, se de acordo com o Tribunal Superior Eleitoral (TSE) o público feminino corresponde a 52% do eleitorado no Brasil, provoca inquietação o fato de que elas tenham apenas 15% de representação no Congresso e índices ainda menores nos governos estaduais e nas prefeituras.

A construção do protagonismo das mulheres dentro do MST

Na trajetória da luta pela terra e pela reforma agrária protagonizada pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), sempre foi expressiva a presença, atuação e participação das mulheres em todas as fases do processo, desde a ocupação, organização do acampamento e vida nos assentamentos.

> Desde a formação do movimento, as mulheres protagonizaram papéis estratégicos para o fortalecimento das lutas do MST. Mulheres lideram trabalhadores em ocupação de terra; formam barreiras com as crianças nos embates e enfrentamento com policiais, milícias privadas e jagunços; participam de marchas pelas estradas brasileiras; organizam ocupações de prédios públicos: compõem comissões de reinvindicações junto ao poder público; deslocamento de lugares de origem para liderarem a criação do Movimento em outros territórios; viajam para outros países para representarem o MST; participam de eventos internacionais, para a construção de movimentos de caráter internacional com a Via Campesina, dentre outros. (ESMERALDO, 2007, p. 267).

No entanto, ainda que ocupem esses papéis de liderança desde a gênese do Movimento, a participação das mulheres nas instâncias de poder e nos espaços de representação da própria organização nem sempre foi garantida, conforme destaca Pasquetti (2007, p. 176):

> Assim como ocuparam a terra, os espaços de poder, de fala e de representação também tiveram que ser ocupados por elas. A compreensão e o discurso interno do Movimento era de que a questão das mulheres deveria ser vista somente pela ótica da luta de classes. Nela, o que existem são trabalhadores, independentemente do seu gênero. As questões específicas eram consideradas como de menor importância. Num movimento socialista e classista estas questões estariam "a priori" resolvidas pelo seu próprio caráter revolucionário. A prática demonstrou que isso não era verdade, que mesmo dentro de um movimento com propostas avançadas de mudanças sociais, as questões de gênero e específicas das mulheres estavam mal resolvidas ou eram ignoradas.

Apesar disso, ainda em meados dos anos 80, quando pouco se falava sobre as questões de gênero dentro do Movimento, por esforço das mulheres dirigentes que perceberam a necessidade de abordar a temática e buscar o devido reconhecimento para si e suas companheiras, foi organizada a Comissão Nacional de Mulheres do MST, a qual pressionou para que houvesse grupos de mulheres dentro dos acampamentos e assentamentos de cada estado (GONÇALVES, 2009).

Os primeiros resultados conquistados pela Comissão em nível nacional, que também reivindicava que as lideranças nos estados e nos assentamentos apoiassem as organizações das mulheres dentro do movimento, vieram alguns anos depois, conforme destaca Gonçalves

(2009):

> Em setembro de 1989, já na primeira edição das Normas gerais do MST, se incluiu um capítulo sobre a "articulação das mulheres", com destaque para "a luta contra todas as formas de discriminação e contra o machismo", além de chamar a atenção para a necessidade de "organizar uma comissão de mulheres em nível nacional, responsável pelas políticas propostas para o movimento (MST, 1989, Cap. VIII)(GONÇALVES, 2009, pg. 200).

Se na fase inicial a discussão dos temas referentes às mulheres era quase nula, a partir dos anos 90 o assunto começou a ser tratado, paulatinamente, de maneira transversal nos principais setores do movimento. Aos poucos, a participação feminina em todas as instâncias do MST passou a ser tema de debates, seminários e resoluções. Já no Documento Básico – resolução que orienta os eixos de atuação -, de 1993, foram enfatizadas questões como a necessidade de tratar temas específicos ligados à participação das mulheres em todos os níveis da organização, bem como a urgência em combater as desigualdades e o tradicionalismo que existe no meio camponês.

Assim como nas demais esferas da sociedade, no meio rural o machismo também está presente. Por ser um problema estrutural, já que desde seu princípio a sociedade se organiza de forma patriarcal, ele provoca a invisibilidade e coloca as mulheres em segundo plano também no meio camponês. Isso se justifica, de acordo com Pasquetti (2007, p.176), porque

> [...] os homens, ao ingressarem no Movimento, trazem consigo seus sonhos, esperanças, seu modo de vida e as relações sociais construídas historicamente. Transformam-se, reconstroem suas identidades, mas, ao mesmo tempo, mantêm determinadas formas de exclusão do feminino. Seja no método de organização, nos espaços de representação, a quem se dirigem nas reuniões, quem intervém no espaço público. Reproduzem comportamentos da sociedade em que vivem.

Gonçalves (2009) destaca a importância histórica que a construção do protagonismo das mulheres dentro do Movimento carrega lembrando que, desde o princípio, dentro dos assentamentos, observava-se uma relação de hierarquia entre os gêneros. Assim, mesmo que as mulheres exercessem as mesmas atividades que os homens, a valorização do trabalho ocorria de forma distinta.

A criação do Setor de Gênero e a busca pela equidade

A luta das mulheres dirigentes para que a questão de gênero fosse amplamente debatida dentro do MST gerou, ao longo da década de 90, diversos encontros, tanto em nível estadual quanto nacional. Em 1996, surgiu a primeira cartilha organizada pelo Coletivo Nacional de

Mulheres do MST, fruto das discussões realizadas durante o Encontro Nacional das Mulheres Militantes do MST, que aconteceu em maio daquele ano (GONÇALVES, 2009).

O material, que apresentou um plano de trabalho que deveria contribuir para a valorização das mulheres dentro dos assentamentos, foi percussor de outras publicações. De acordo com Patriarcha e Pastor (2011, p. 05),

> A cartilha seguinte, publicada em 1998, passou a ser assinada pelo "Coletivo Nacional de Gênero", nome que permaneceu na terceira cartilha, lançada no ano 2000. O nome do Coletivo foi mudado novamente em 2003, quando passou a ser chamado de "Setor Nacional de Gênero", época que uma nova cartilha foi apresentada. Enquanto as três primeiras cartilhas trabalhavam na perspectiva de compreender a questão de gênero no MST, a quarta focava sua discussão na construção de novas relações de gênero.

Conforme os apontamentos das autoras, é possível verificar que o Setor de Gênero passou a ser instituído como uma esfera organizativa do Movimento a partir dos anos 2000. Sua função, de acordo com o *site* (2018) do MST é "formular e sistematizar as discussões referentes à situação das mulheres na sociedade e no MST".

Para isso, desde então, cada assentamento ligado ao Movimento conta com um núcleo de mulheres, conforme destaca Santo (2016, p.10):

> Os assentamentos estão organizados por regiões, cada região indica uma representante para participar das reuniões estaduais de gênero; e cada estado indica uma representante para compor o Setor Nacional de Gênero. Dessa forma vai se dando a troca entre as deliberações locais e as deliberações nacionais, bem como o compartilhamento das experiências e discussões realizadas em todos os assentamentos do Brasil.

A autora destaca, ainda, que nos assentamentos são promovidas formações profissionalizantes e políticas para as mulheres Sem Terra. As formações de mulheres "carregam em seu conteúdo a concepção do Movimento sobre a relação entre o masculino e o feminino e a intencionalidade do MST frente às novas relações de gênero que se entende necessárias para a construção de uma nova sociabilidade" (SANTO, 2016, p.11).

Representação política feminina

> *"Por que as mulheres querem governar? ", me perguntaram um dia. Não todas, respondi, e em caso afirmativo, por que não? Na pergunta e em minha resposta podem ser resumidos pelo menos 200 anos de luta das mulheres para conquistar seus direitos humanos, concretamente seus direitos políticos; porque enquanto nós temos que justificar nossa presença nas tarefas de governo ou, mais amplamente, nas que envolvem a tomada de decisões na esfera pública, algo está errado; e é errado, porque a outra metade do gênero humano não tem que jus-*

tificar." (LAVALLE, apud PRÁ, pg. 17, 2013).

Muitos anos e muitas lutas foram necessárias para que as mulheres conquistassem um mínimo de direitos e espaço, no que diz respeito, especialmente, à esfera pública. Isso porque, historicamente, as mulheres foram tratadas como frágeis e submissas, dependentes da proteção masculina, fosse na figura de seus pais, irmãos ou de seus maridos. É, justamente, essa visão equivocada da figura feminina que faz com que o ingresso na política seja tardio, uma vez que, tradicionalmente, quem tratava de assuntos de domínio público eram os homens.

No Brasil, assim como nos demais países onde a sociedade se organiza de forma patriarcal, se priorizou o domínio do privado como próprio do feminino, mantendo as mulheres distantes, tanto da discussão como da atuação social e política. Para que pudessem ocupar esses espaços públicos, muitas lutas foram – e continuam sendo -, necessárias. Elas iniciaram na passagem entre os séculos XIX e XX. Inicialmente, as reivindicações buscavam garantir às mulheres o direito ao voto, mas, ao longo dos anos, as pautas foram se expandindo e buscando garantir a cidadania do gênero, conforme destaca Jussara Reis Prá (2013, p. 19):

> O percurso seguido pelas mulheres para obter a inscrição legal como eleitora ou candidata assemelhou-se em quase todos os países, envolvendo sua participação em lutas gerais e específicas. As primeiras, voltadas a mobilizações revolucionárias ou reivindicatórias, vão estar associadas ao advento do movimento feminista e à luta das sufragistas – termo do inglês *suffragettes* para nominar o ativismo pelo sufrágio feminino. As segundas canalizavam demandas por acesso ao mercado de trabalho, à educação e ao exercício do direito de voto e da elegibilidade.

O surgimento de diferentes movimentos organizados em diversos países, que lutavam pela emancipação política das mulheres, embora tenha sido marcado por avanços e retrocessos, possibilitou que, no Brasil, o direito ao voto feminino começasse a ser assegurado por meio do Decreto nº 21.076, incorporado ao Código Eleitoral em 1932. Porém, neste período, nem todas as mulheres eram consideradas aptas para exercer esse direito, conforme destacam Barbosa e Machado (2012):

> […] o Código Eleitoral Provisório e o Decreto nº. 21.076, de 24 de fevereiro de 1932, previa que o direito de votar era restrito, pois as mulheres casadas só votariam com a permissão do esposo, e as viúvas e solteiras se possuíssem renda própria. Somente com a promulgação da Constituição Federal de 1934 e sua antecessora e produtora, a Constituinte, se consolidou o direito do voto feminino no Brasil. (BARBOSA e MACHADO, 2012, p. 99)

Ainda assim, o Brasil se tornou um dos primeiros países da América Latina a reconhecer o direito feminino ao voto. Em 1933, Carlota Pereira de Queiróz foi eleita a primeira deputada

federal brasileira, integrante da assembleia constituinte dos anos seguintes.

A conquista do direito de votar foi, por muitos anos, o principal foco do movimento de mulheres, tornando-se a face pública das reivindicações feministas, conforme destacam Luiz Felipe Miguel e Flávia Biroli (2014, p. 93):

> O acesso à franquia eleitoral representava o reconhecimento, pela sociedade e pelo Estado, de que as mulheres tinham condições iguais às dos homens para gerir a vida coletiva e também que elas possuíam visões de mundo e interesses próprios, irredutíveis aos de seus familiares. Afinal, um dos argumentos centrais para a exclusão política delas era que seus interesses já seriam protegidos pelos votos dos maridos ou pais.

Ainda de acordo com os autores, além desse efeito simbólico, havia a ideia de que o direito ao voto seria uma via de acesso aos espaços de tomada de decisão que, ao contar com a presença feminina, se tornariam mais sensíveis às suas demandas.

Contudo, conforme destaca Prá (2013, p. 17), "o sufrágio feminino liberou o ingresso das mulheres nas estruturas político-eleitorais, mas representou apenas a primeira etapa para o exercício desse direito".

Isso porque, como reflexo da sua duradoura exclusão da esfera pública, ainda hoje a proporção da participação da mulher na política é menor do que a dos homens, assim como é o número de mulheres em postos de comando, conforme exemplificam Dias e Quintela (2016, p.54):

> Embora elas representem mais da metade do eleitorado desde os anos 2000 (52,13% em 2014, segundo o TSE), os homens mantêm-se como maioria destacada nas esferas de decisão. Segundo dados divulgados pelo Inter-Parliamentary Union (IPU)2, o Brasil figura entre os países com a menor presença proporcional de mulheres no Parlamento, ocupando a 154ª posição de um total de 191. Apresentando um percentual de 9,9% de mulheres na Câmara dos Deputados e 16% no Senado, em 2015.

Mesmo sendo muito baixo, o percentual de mulheres na política só é atingido atualmente graças a Lei de Cotas, que foi instituída no Brasil na década de 1990, como mecanismo para a emancipação feminina. A norma foi conquistada com subsídio dos movimentos feministas, que lutavam por mais igualdade entre homens e mulheres nas candidaturas para cargos legislativos. Contudo, desde sua instauração, essa lei não foi efetiva, conforme destacam Dias e Quintela (2016, p.54):

> A Lei nº 9.100, de 29 de setembro de 1995, instituiu que "vinte por cento, no mínimo, das vagas de cada partido ou coligação deverão ser preenchidos por candidaturas de mulheres". Além de se limitar ao âmbito municipal, a medida,

> concomitantemente, ampliou de 100% para 120% das vagas o número de candidatos que cada partido poderia apresentar, esvaziando, assim, de certo modo, o incremento da participação feminina que se dizia disposta a alcançar.

Em 1997, essa lei foi substituída pela lei 9504, do Código Eleitoral Brasileiro, que estabeleceu o mínimo de 25% para as candidaturas femininas nas eleições de 1998, elevado para 30% a partir das eleições municipais de 2000 - normativa que prevalece até hoje. Apesar disso, o sistema de cotas raramente interferiu nos processos eleitorais a ponto de distribuir o poder e a representação de forma equitativa entra homens e mulheres.

> Equivale dizer que a estratégia das cotas não incide sobre o patriarcado político. À conta disso, a agenda feminista, antes endereçada ao reconhecimento do direito de voto, voltou-se para ações afirmativas (cotas) e hoje direciona sua pauta à democracia paritária. (PRÁ, 2013, p. 17)

Essa pauta se torna imprescindível uma vez que a grande maioria dos partidos políticos destinam justamente o mínimo das vagas para as mulheres, normalmente apenas com o objetivo de não serem multados por não cumprirem com a legislação. Isso, como fica claro, está muito longe da paridade entre os gêneros, que por si só já representa uma condição necessária para que a democracia seja efetiva.

Podemos entender, assim, que, em consonância com as questões estruturais da sociedade patriarcal, que considera as mulheres inaptas para ocuparem os espaços públicos e de decisão, existem, ainda, barreiras institucionais, que dificultam a chegada das mulheres ao poder - ancoradas tanto na legislação, quanto na postura adotada pelos partidos políticos brasileiros, que inscrevem mulheres apenas para atender a exigência legal da Lei de Cotas.

Os mecanismos que afastam as mulheres do MST da política institucional

Se as mulheres que integram o MST ocupam, historicamente, papéis de liderança dentro do movimento e são parte fundamental na luta pela reforma agrária, porque os índices de participação na política institucional ainda são tão baixos?

Foi na tentativa de responder essa pergunta que fomos a campo. Nossos questionamentos foram direcionados à um grupo de oito mulheres, assentadas na Fazenda Annoni. Entre as entrevistadas, que terão as identidades resguardadas, estavam mulheres que se dedicam ao lote individual da família e mulheres que atuam dentro das cooperativas do assentamento. A partir das conversas com elas, foi possível identificar alguns dos principais mecanismos que as

afastam da disputa eleitoral.

Embora o movimento já tenha avançado muito no que diz respeito à igualdade de gênero, distribuindo de forma paritária os cargos representativos dentro das instâncias de gestão - tanto municipal e estadual quanto nacional -, a disparidade na responsabilidade pelas tarefas que dizem respeito ao lar ainda permanecem, como ocorre na sociedade de um modo geral. Esse fato foi apontado pelas entrevistas como uma barreira para uma maior participação nas ações promovidas pelo próprio MST.

> Nós temos mais responsabilidades do que os homens, temos a casa, os filhos, as miudezas para cuidar. Essas coisas nos impedem. O meu esposo nunca me proibiu de participar de qualquer espaço, mas eu sei que quando chegar em casa, vou ter muitas tarefas para cumprir, senão fica difícil de viver dentro da própria casa.(INFORMAÇÃO VERBAL)

É possível perceber que o papel social designado às mulheres na sociedade patriarcal é reproduzido dentro do movimento, especialmente depois que as famílias são assentadas. Ao receberem o lote de terra, a mulher volta para o papel anterior à entrada na luta, ocupando seu tempo com afazeres domésticos no espaço privado, sobrando pouco tempo para a participação em atividades «fora do lote», enquanto o homem é liberado para atuar politicamente dentro do movimento.

Essa percepção sobre o peso das tarefas domésticas que são desempenhadas pelas mulheres foi unânime entre as entrevistadas, mostrando que aquelas que atuam nas cooperativas enfrentam, ainda, o que chamamos de jornada dupla. Essa temática tem sido problematizada há vários anos por grupos feministas de todo o mundo, chamando a atenção para a continuidade patriarcal que existe na divisão sexual do trabalho, conforme destaca Carole Pateman (1989, apud. Miguel e Biroli, 2013, p.72):

> "Esquece-se" de que o trabalhador, que invariavelmente se assume que seja homem, pode estar pronto para o trabalho e se concentrar em seu trabalho, livre das demandas cotidianas de preparar comida, lavar e limpar, e cuidar dos filhos, porque estas tarefas são executadas sem remuneração por suas esposas. E se ela também for uma trabalhadora assalariada, ela trabalha mais um turno nessas atividades "naturais".

Fica claro, com isso, que, embora o MST tenha avançado nos debates que dizem respeito ao protagonismo das mulheres, a divisão sexual do trabalho é uma realidade presente dentro do movimento e se consolida como um dos mecanismos que interferem na participação política das mulheres.

A divisão sexual do trabalho pode ser entendida como uma base fundamental sobre a qual se assentam hierarquias de gênero nas sociedades contemporâneas. Ela promove uma posição desigual para as mulheres, pois gera restrições e desvantagens baseadas no gênero, conforme destacam Flávia Biroli e Luiz Felipe Miguel (2013, p. 34-35):

> A divisão sexual do trabalho é um dos motores, como foi dito, da definição de posições distintas para mulheres e homens. Ela está na base do acesso diferenciado a recursos, a tempo — para dedicação ao trabalho, mas também ao tempo livre —, a experiências distintas e ao desenvolvimento de aptidões que se convertem em alternativas. Tem relação direta, também, com a socialização diferenciada de meninas e meninos, com a construção diferenciada de horizontes de possibilidade para mulheres e homens, desde a infância. Esse é um dos sentidos em que nascer homem ou mulher tem impacto sobre as possibilidades de exercício da autonomia.

Ainda de acordo com as informações apresentadas pelas entrevistadas, após a instituição do Setor de Gênero, o debate sobre o papel desempenhado pelas mulheres dentro do movimento foi aprofundado e questões que dizem respeito à autonomia feminina passaram a ser mais amplamente debatidas. Contudo, por muitos anos, essas discussões foram direcionadas ao público feminino e apenas esporadicamente envolviam, também, os homens.

> Algo que é recente é que os homens estão debatendo sobre gênero também. Até então, eram apenas as mulheres que debatiam essas questões e os homens não. Eles também precisam ouvir esses assuntos, porque como é que eles vão se conscientizar que precisam ajudar nas tarefas de casa, se não ouvem os debates? (INFORMAÇÃO VERBAL)

Outro aspecto importante levantado diz respeito ao que foi socialmente construído como “papel de mulher” e “papel de homem”. Além de perpassar a questão da divisão sexual do trabalho, a concepção desses papéis revela que a ideia de que a esfera privada é destinada às mulheres enquanto a pública é destinada aos homens, ainda é uma realidade dentro do movimento, especialmente nas famílias mais antigas.

> Eu criei sete filhos e não sabia o que era ir para o comércio ou ir num banco. Tudo isso quem fazia era o meu marido, porque era coisa de homem. Eu ficava com as tarefas domésticas e também não pude estudar. Mas, nos últimos três anos, depois que meu marido teve problemas com a bebida e adoeceu, meus filhos, que já não moram mais comigo, me fizeram ver que eu, mesmo sem estudo, teria que tomar as rédeas de tudo. (INFORMAÇÃO VERBAL)

Essa dualidade entre as duas esferas – tema de muitas reflexões críticas do pensamento feminista contemporâneo - revela aspectos conservados desde o século XIX, quando se havia uma nítida divisão sobre o público e o privado. Naquele período, a esfera pública era “natural-

mente” destinada ao homem, por ser o provedor do sustento da família, enquanto as mulheres “pertenciam” à esfera privada, uma vez que o cuidado do lar e dos filhos era visto como uma contrapartida ao sustento financeiro dado pelo marido.

> Nessa dicotomia entre o público e o privado se consubstanciou a divisão sexual do trabalho, *homens provedores* e *mulheres cuidadoras*. Assim, durante um período considerável de tempo, as atribuições sociais, ao mesmo tempo que limitavam as mulheres a permanecerem no espaço privado, delegavam aos homens, como “destino natural”, o espaço público. (GUEDES E SOUZA, 2016, p. 123)

Nesse modelo de organização social, como esclarece Patman (1993), o domínio público (masculino) e o domínio privado (feminino), aparecem em oposição, com supremacia do primeiro. O segundo (privado), de acordo com a autora, não é considerado “politicamente relevante”.

Toda essa construção, que remonta aos primórdios da sociedade, é alvo dos movimentos que lutam pela emancipação política das mulheres. Estes buscam, justamente, desconstruir os pressupostos de que o gênero pode determinar preeminência ou inferioridade.

Contudo, a ideia de que a mulher não tem competência para assumir postos de comando e espaços de decisão ainda persiste e foi apresentada pelas entrevistadas como um entrave para a participação política. Embora ela não seja expressa de forma direta, aparece de forma sutil no comportamento dos companheiros do movimento.

> No movimento, assim como na sociedade, a mulher tem que provar que é muito capaz. Da mulher é exigido muito mais, você tem que prestar contas de tudo o que faz, enquanto o homem não precisa. Aqui na região, nós conseguimos manter uma relação respeitosa, mas quando você integra as instâncias estaduais e nacionais, a pressão é muito maior. Nós já evoluímos nesse sentido, mas ainda tem muito que melhorar. As mulheres são ouvidas e participam dos espaços de decisão, mas precisam sempre gritar mais alto e ser muito eficientes no que fazem, porque a cobrança vem mais forte. Está sempre em avaliação. Um homem não precisa justificar suas ações, mas as mulheres sim. (INFORMAÇÃO VERBAL)

A busca pelo reconhecimento da igualdade intelectual e moral das mulheres é uma característica presente desde as primeiras organizações feministas, justamente porque, historicamente, as mulheres são vistas como menos capazes do que os homens. Na Idade Média, Cristina de Pizán (1364-1430) escreveu diversos livros argumentando que “as diferenças físicas são desimportantes em face da igualdade da alma, criada idêntica, por deus, para eles e para elas. A aparente inferioridade feminina era o resultado não de uma natureza diferenciada, mas das condições sociais” (MIGUEL; BIROLI, 2013, p. 08).

> As mulheres sabem menos sem dúvida porque não têm, como os homens, a experiência de tantas coisas distintas, mas se limitam aos cuidados do lar, ficam em casa, ao passo que não há nada tão instrutivo para um ser dotado de razão como exercitar-se e experimentar coisas variadas (PIZÁN, 2000 [1405], p. 119, apud. MIGUEL e BIROLI, 2013, p.08).

O fato de esse tema ainda não ter sido superado, especialmente dentro de um movimento que, em tese, é progressista, alerta para a necessidade de que ele seja mais amplamente debatido. Se dentro de uma organização que está disposta a refletir sobre as questões de gênero, e que instituiu um setor voltado especialmente para esta área, as mulheres ainda precisam provar que são capazes de ocupar os espaços de decisão, o que esperar da sociedade de um modo geral?

O descrédito na política institucional e a ausência de representação

Embora sejam graves, os mecanismos de dominação masculina apresentados anteriormente como entraves para a participação política das mulheres ligadas ao MST já são bastante conhecidos e discutidos pelas pensadoras feministas e pelos grupos que atuam em prol da emancipação feminina. O que chama atenção é o fato de que eles ainda sejam reproduzidos, mesmo com um Setor de Gênero que atua há quase duas décadas dentro da organização.

Contudo, o principal elemento levantado por esta pesquisa diz respeito ao descrédito das mulheres na política institucional. Quando questionadas se estariam dispostas a candidatarem-se à algum cargo nessa esfera, elas foram veementes em suas respostas, dizendo que não acreditam que suas lutas possam ser institucionalizadas.

> Eu não acredito no institucional. Eu acredito que a gente resolve os problemas do povo através da luta e não nas instâncias institucionais. Quando você vai para dentro do institucional, você perde a força. O movimento é uma organização que não tem CNPJ, porque assim é possível fazer a luta. Se você tem CNPJ, você não pode trancar a rua, por exemplo, porque aí você é multado ou processado. Se o movimento conquistou tudo o que conquistou foi por fazer a luta na rua e não no institucional. As mulheres do MST sempre resistiram em não ir para o institucional, pois acreditamos que é um espaço aonde a gente não tem força. Temos mais força de dentro para fora. (INFORMAÇÃO VERBAL)

As mulheres compreendem que, a partir do momento que uma vereadora ou deputada, por exemplo, precisa abrir mão de suas demandas e de suas bandeiras de luta para conciliar interesses ou galgar apoios, o processo já foi corrompido.

> Entrar para o meio partidário não aglutina a perspectiva de transformação social. É um meio engessado e para você entrar e fazer parte, você tem que abrir

> mão de muitas coisas. É um meio sujo, da mentira, do dinheiro. Eu não aceitaria fazer parte, justamente por isso, porque acredito que é um meio que corrompe. (INFORMAÇÃO VERBAL)

A política institucional em sua dimensão cotidiana, ligada à ideia de democracia formal e ao sistema político partidário e eleitoral, passa por uma crise em termos de adesão e crença por parte da população de um modo geral, resultado de uma conjuntura política permeada de notícias de escândalos e mau uso do dinheiro público (MESQUITA; et. al, 2016). Contudo, esse descrédito não é uma realidade presente apenas no Brasil, conforme destacam Moisés e Meneguello (2013, p. 8):

> Nas duas ou três últimas décadas, mudanças políticas ocorridas em escala mundial afetaram as novas e velhas democracias de diferentes modos. Por toda parte, as análises comparativas de processos de democratização mostraram que a desconfiança política é uma variável comum afetando o papel do Estado e a relação dos cidadãos com o regime democrático. No entanto, enquanto o fenômeno de descontentamento e de descrença política nas velhas democracias estimulou, em vários casos, os cidadãos a adotarem novas atitudes políticas e formas de participação na vida pública e, em algumas oportunidades, a defenderem a reforma das instituições democráticas, nos países recentemente democratizados os cidadãos que protagonizam a síndrome da desconfiança institucional tenderam, muitas vezes, a afastar-se da política ou a desinteressar-se de seus rumos.

Entretanto, apesar de não estarem dispostas a se candidatar e ocupar as esferas da política institucional, as mulheres ligadas ao MST assumem tarefas de campanha de seus candidatos, mostrando-se interessadas aos rumos políticos de seu município, do estado e do país. Elas também compreendem a importância da representação política feminina, destacando, contudo, que o gênero não garante a defesa de pautas feministas.

> É importante e necessário as mulheres ocuparem esse espaço institucional sim, mas não é por ser mulher que vai defender as pautas que são do nosso interesse. Tem muitas mulheres que não estão dispostas a fazer uma disputa para a transformação social. No momento da campanha podem até falar sobre essas questões, mas estão ligadas a partidos conservadores, que não querem debater gênero, por exemplo. Assim, ao chegar ao poder, essa mulher vai seguir a cartilha do partido e não vai defender pautas que vão na contramão daqueles interesses (INFORMAÇÃO VERBAL)

Fica claro, assim, que as entrevistadas reconhecem a importância da representação política feminina, embora não desejem ocupar a esfera institucional. Elas também são conscientes de que "ser mulher" não garante a defesa de pautas que dizem respeito aos direitos femininos e que o aumento do índice de representação na política institucional não incide, necessariamente, na conquista de direitos.

CONCLUSÃO

> *Embora um certo senso comum muito vivo no discurso jornalístico apresente a plataforma feminista como "superada", uma vez que as mulheres obtiveram acesso à educação, direitos políticos, igualdade formal no casamento, e uma presença maior e mais diversificada no mercado de trabalho, as evidências da permanência da dominação masculina são abundantes. Em cada uma dessas esferas – educação, política, lar e trabalho – foram obtidos avanços, decerto, mas permanecem em atuação mecanismos que produzem desigualdades que sempre operam para a desvantagem das mulheres. Formas mais complexas de dominação exigem ferramentas mais sofisticadas para entendê-las.(MIGUEL e BIROLI, 2013, p. 08)*

O texto em epígrafe revela parte do que concluímos, após a realização deste trabalho. As informações obtidas durante as conversas com as entrevistadas apontam que, embora o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra se reconheça como uma organização que luta pelo socialismo e pela igualdade entre homens e mulheres, alguns mecanismos, que por vezes, não são evidentes, da dominação masculina ainda fazem parte do cotidiano dos assentamentos.

Mesmo que exista uma pré-disposição do movimento - que se preocupa em debater temáticas que colaboram com a emancipação feminina -, e também dos homens em melhorar esta situação, haja visto que eles não interferem diretamente na participação política de suas companheiras, comportamentos socialmente construídos ainda são reproduzidos e se colocam como entraves à participação das mulheres nos espaços de decisão.

A divisão sexual do trabalho, a reprodução da concepção de que as mulheres são responsáveis, exclusivamente, pela esfera privada e o descrédito na capacidade feminina para assumir tarefas junto às instâncias de direção do movimento, consolidam-se como mecanismos que afastam as mulheres de uma atuação política mais efetiva.

Contudo, o principal elemento levantado diz respeito ao descrédito das mulheres na política institucional. Isso pode ser compreendido como um reflexo do descontentamento da população em geral com a classe política, já que frequentemente aqueles que são eleitos pelo povo para defender determinados interesses, acabam se envolvendo em casos de corrupção, defendem pautas contrárias ao que foi proposto em campanha e aliam-se com partidos com visões diferentes, a fim de conquistar espaço e representatividade. A falta de confiança na política institucional promove crises no sistema democrático, como a que vivemos atualmente. Desacreditadas, as pessoas caem facilmente em discursos antidemocráticos daqueles que se intitulam como "salvadores da pátria" e vendem fórmulas mágicas para resolver problemas que são estruturais e, por isso, complexos.

Por fim, a partir do que foi constatado nesta pesquisa, surgem alguns novos questionamentos: é possível defender os interesses do movimento, como a reforma agrária, e obter avanços efetivos sem representação institucional?As mulheres que integram o MST já se veem e são vistas como sujeitos políticos, porque protagonizam muitas lutas, desde o início do movimento. Justamente por isso, são capazes de compreender as desigualdades socialmente impostas pelo gênero, raça e classe. Se, detentoras destas percepções, elas não se sentem estimuladas a serem representantes femininas na esfera institucional, é possível esperar que o índice de representação política das mulheres aumente?

Referências

BARBOSA, Erivaldo Moreira; MACHADO, Charliton José dos Santos. Gênese do direito do voto feminino no Brasil: uma análise jurídica, política e educacional. *Revista HISTEDBR On-line*, n.45, p. 89-100, 2012. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/45/art07_45.pdf.

DIAS, Joelson Costa; QUINTELA, Débora Françolin. Participação política das mulheres no Brasil: das cotas de candidatura à efetiva paridade de participação. *Revista de Teorias da Democracia e Direitos Políticos*, v. 2, n. 1, p. 52 – 74. Florianópolis, 2016.

ESMERALDO, Gema Galgani S. L. *A produção de um devir minoritário em Mulheres Sem Terra.* Núcleo de Pesquisa e Movimentos Sociais. II Seminário Nacional. Movimentos Sociais e Democracia. Publicado em 2007. Disponível em: http://www.sociologia.ufsc.br/npms/gema_esmeraldo.pdf. Acesso em agosto de 2018.

GONÇALVES, Renata. **(**Re)politizando o conceito de gênero: a participação política das mulheres no MST. Dossiê: Contribuições do pensamento feminista para as Ciências Sociais. *Mediações*, Londrina, v. 14, n.2, p. 198-216, Jul/Dez. 2009.

GUEDES, Dyeggo Rocha; SOUZA, Luana Passos de. A desigual divisão sexual do trabalho: um olhar sobre a última década. *Estud. av*. vol.30 n. 87 São Paulo, Maio/Agosto de 2016

MESQUITA, Marcos Ribeiro; BONFIM, Juliano; PADILHA, Erise; SILVA, Ana Cecília. Juventudes e participação: compreensão de política, valores e práticas sociais. *Psicol. Soc*. vol.28 n.2 Belo Horizonte, Maio/Agosto de **2016**.

MIGUEL, Luiz Felipe; BIROLI, Flávia. *Teoria Política Feminista: Textos Centrais***.** São Paulo: Editora Horizonte, 2013.

MIGUEL, Luiz Felipe; BIROLI, Flávia. *Feminismo e Política: uma introdução*. São Paulo:

Boitempo, 2014.

MOISÉS, José Álvaro; MENEGUELLO, Rachel. *A desconfiança política e os seus impactos na qualidade da democracia: O caso do Brasil.* São Paulo: Edusp, 2013.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES SEM TERRA. Disponível em: http://www.mst.org.br/nossa-historia/ - Acesso em agosto de 2018.

PRÁ, Jussara Reis. *Cidadania de Gênero, Democracia Paritária e Inclusão Política das Mulheres*. Gênero na Amazônia, v. 4, p. 15-35, 2013.

PASQUETTI, Luiz Antonio. *Terra ocupada: identidades reconstruídas 1984 – 2004*. Dissertação (Mestrado em História), Universidade de Brasília, 2007.

PATRIARCHA, Taynara Fitz; PASTOR, Marcia. *Gênero e o movimento dos trabalhadores rurais sem terra.* Anais do II Simpósio Gênero e Políticas Públicas, ISSN 2177-8248. Universidade Estadual de Londrina, 18 e 19 de agosto de 2011.

SANTO, Thais Marques De. *As publicações do Setor de Gênero do MST e as vivências de mulheres Sem Terra: reflexões sobre desrespeito, reconhecimento e autonomia.* Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2016.

Capítulo 9

Fazenda Annoni: das primeiras experiências educativas às escolas atuais[38]

Munir José Lauer

38 Alguns trechos desse capítulo fazem parte da Tese de Doutorado (em construção/elaboração) – Dos pioneiros do MST às políticas educacionais do Campo: uma narrativa a partir da ocupação da Fazenda Annoni (não publicado ainda).

Introdução

O propósito desse texto é contextualizar o processo de criação, consolidação e manutenção das escolas na Fazenda Annoni. Perfazendo o percurso iniciado no acampamento em 1986, passando pelas escolas espalhadas nas áreas, e o atual cenário referente as mesmas. De certo modo, se estabelece, sem aprofundar detalhes, *a história da educação (e da escola) na Annoni*, pelo viés do MST[39].

Entretanto, anterior a ocupação da Fazenda Annoni, em 1985; e do próprio surgimento do MST, enquanto movimento de organização de massas, em 1984; houveram experiências educativas fecundas e heroicas, que merecem nosso reconhecimento. Falamos sobre Macali/Brilhante e da Encruzilhada Natalino.

Não há como separarmos a história da educação no/do MST da própria história do MST. Como na sociedade em geral, as dimensões políticas, econômicas e culturais, e no caso aqui a educação, se interligam e determinam-se reciprocamente. Na trajetória do MST, é passível de verificação que a própria luta pela terra, nos seus distintos momentos políticos, vai dando o ritmo desses interligamentos (CALDART, 1997).

O início da retomada da luta pela terra, marcada pelo período de 1979 a 1984, mediante ocupações e acampamentos, principalmente nos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo e Mato Grosso do Sul, resulta como já sabido, na fundação do MST. Juntamente nesse momento de luta pela terra, é que surge a preocupação, primeiramente com as crianças acampadas – *o que fazer com elas?* E posteriormente, garantir escolas nos primeiros assentamentos que emergiam. Podemos expressar que o fator motivante para o surgimento da questão da educação nesse contexto histórico foi, de um lado, a necessidade de dar conta da presença de crianças nesse ambiente de luta; e por outro, o entendimento (intuitivo) da escola ser um direito de todos, e que a luta e garantia por direitos, não acaba meramente na conquista da terra (por si mesma). No princípio, semelhante como no conjunto de lutas, as ações ocorreram isoladas, mais pela iniciativa e sensibilidade de algumas professoras e mães, do que, propriamente por concepção ou determinação coletiva dos agricultores sem-terra (CALDART, 1997).

A estruturação desse capítulo se dá mediante cinco sessões: *a)* trata sobre as primeiras experiências em educação no acampamento; *b)* versa sobre a concepção pedagógica de uma

39 Anterior a 1985, já havia a Escola Osvaldo Cruz na Fazenda Annoni.

escola diferente; *c)* faz um apanhado geral das escolas da Annoni; *d)* cita especificamente sobre a Escola 29 de Outubro; *e)* também de modo específico, menciona sobre o Instituto Educar.

2. As experiências primeiras em educação no acampamento da Annoni

Logo de início, *"as professoras sentiam que não podia ser como antes. As crianças já não eram as mesmas. Algo tinha de ser feito"* (CALDART, 2004, p. 233). No final de 1985, quando do término do ano escolar, as crianças que estavam na casa de seus avós, parentes e amigos, vão ao encontro de seus pais no acampamento. Ocorre então segundo Schwaab (2001, p. 25), "[...] uma ocupação de crianças, estas passam a conviver na organicidade até então pensada para as famílias acampadas. [...] O que fazer com as crianças?".

O acampamento da Fazenda Annoni, era uma "cidade de porte médio", comparando com as cidades da região, uma média aproximada de 7.500 pessoas. Era necessário preservar minimamente a infraestrutura (barracos, água, higiene). E nesse ambiente, estavam as crianças, ansiosas, correndo pelas matas e campos, rasgando barracos, tomando banho em locais proibidos (locais de lavar roupa). Sentiu-se a necessidade de integrá-las na organização e nas ações da luta pela terra (SCHWAAB, 2001).

No acampamento, existia a equipe de formação, esta, organizava as pessoas para trabalhar com as crianças. Envolvendo-as em atos religiosos, em cantos, em gritos de ordem, leituras. Definiram-se alguns locais para as crianças se reunirem com o intuito de brincar, conversar, cantar (SCHWAAB, 2001). Esse espaço/tempo definido para as crianças tinha um caráter de formação pedagógica. Conforme Caldart (2004), anterior à luta específica pela luta por escola, pessoas no próprio acampamento, com certa sensibilidade para esse aspecto educacional (mães, professoras, religiosas) passaram a preocuparem-se com o apoio pedagógico as crianças. Podemos, baseados na autora, configurar esse espaço/tempo em três momentos: a) essas reuniões/encontros, ocorriam as vezes, apenas para a realização de brincadeiras, com o intuito de amenizar a carga de realidade que enfrentavam, e também como mecanismo explicativo do que ocorria, principalmente, quando de ações de confronto violentas; b) essa brincadeiras podiam avançar para contextos mais elaborados, como encenações, cantos, desenhos, posteriormente apresentados aos adultos, em *tardes culturais*, para além de um espaço de descontração, de alívio de tensões, essas atividades culturais permitiam um processo de releitura de sua própria história; c) desse espaço, não foi difícil adentrar as primeiras tentativas de retomada do processo de alfabetização das crianças, mesmo que para isso ocorrer, a terra

ocupada simbolizasse um quadro de giz, escrito mediante, a utilização de um galho de árvore ou um pedação de pedra. Para Caldart (2004, p. 231) "o que estava em jogo, afinal, era manter a dignidade da infância, mesmo nas situações-limite em que a vida se apresentava nesse momento, nesse lugar".

Surge então, logo uma preocupação, "[...] o que fazer para que as crianças não percam um ano de escola?" (Schwaab, 2001, p. 26). Segundo Caldart (2004), citando documento/relatório sobre a educação escolar da Annoni[40], muitas crianças não tinham concluído o ano letivo de 1985, e em 1986, não havia expectativa de estudar, identificando-se a época do início da ocupação, em torno de 760 crianças em idade escolar (7 a 14 anos).

Essa preocupação é levada aos núcleos, e curiosamente, surgem posicionamentos de resistência a uma escola oficial no acampamento. Muitos indagavam que, *uma escola atrapalharia a conquista pela reforma agrária*, e *que estamos aqui lutando por terra* (SCHWAAB, 2001**)**. Houve uma divisão interna, havia aqueles que se posicionaram contrários a instalação de uma escola dentro do acampamento porque compreendiam que a mesma iria atrapalhar a luta maior; iria dificultar ainda mais a mobilidade e participação ativa das famílias no MST. Muitas lideranças detinham essa ideia, isto é, a posição de que a educação escolar não chegava a ser importante no desdobrar de uma luta social como é a luta pela Reforma Agrária. Por outro lado, a argumentação da Equipe de Educação de que, sendo tão grande o número de crianças em idade escolar, somado a uma demora ainda maior na solução da questão da terra, muitos pais poderiam pensar em abandonar o acampamento. Outro argumento favorável a defesa da implantação da escola, foi a de que, a Annoni poderia ser um futuro assentamento, e então a escola não seria tão provisória assim (CALDART e SCHWAAB, 2005).

Após a superação dos conflitos internos, desmembram-se da Equipe de Formação, as pessoas que atuavam junto às crianças, e forma-se a Equipe de Educação. Organiza-se um grupo de lideranças, educadoras, pais e alunos, e passa-se a lutar junto aos órgãos governamentais pela implantação da escola. Num primeiro momento, busca-se junto ao município de Sarandi, a construção de um "Brizolão[41]" (CIEP), tentativa essa não prosperada. Posteriormente, juntamente com intermediação do prefeito de Sarandi[42] e de integrante do CPERGS[43], realizou-se audiência com a Secretaria Estadual de Educação. Tal ação deflagrou um fato histórico, até

---

40 Esse documento não tem data, nem registro de quem o elaborou. Oralmente, obteve-se a informação, de que o mesmo, foi escrito no final de 1986, pela Equipe de Educação da Annoni, núcleo/matriz, do que mais tarde, viria a constituir o Setor de Educação do MST, no Rio Grande do Sul (CALDART, 2004).

41 Escola projetada pelo PDT – Partido Democrático Trabalhista.

42 Hilário Salvatori.

43 Julieta Balestro.

então, o Estado não assumia qualquer atitude de responsabilidade, com crianças nos acampamentos do estado e até mesmo no País (SCHWAAB, 2001).

O resultado das audiências junto aos órgãos públicos e a organização dos Sem Terra, foi à criação de uma escola no acampamento, a contratação de professoras acampadas e a estruturação de um prédio físico[44]. Mesmo anterior à construção do prédio da escola (que ocorreu por volta de junho de 1986), a escola iniciou suas atividades, embaixo de um barracão de lona preta, construída por membros dos núcleos. As mesas e cadeiras foram recebidas por doação das escolas de Sarandi. E campanhas para arrecadação de material didático para os alunos foram realizadas. O atendimento as crianças, desenvolveu-se em três turnos, para dar conta da demanda de alunos, e em razão do espaço insuficiente. As professoras[45] foram aos poucos se identificando, mediante solicitação no autofalante[46] do acampamento (SCHWAAB, 2001). Começou assim, a funcionar a primeira escola oficial de acampamento do MST no Rio Grande do Sul (CALDART e SCHWAAB, 2005).

3. Uma escola diferente

Com o passar do tempo, nas aulas, e refletindo sobre as mesmas, logo se percebeu que uma escola conquistada por um movimento social, não poderia permanecer alheia às ações do cotidiano. A Equipe de Educação toma algumas deliberações: adentra-se ao acompanhamento das lutas e dos fatos das lutas no processo de ensino-aprendizagem, na alfabetização, terminologias vivenciadas no cotidiano são utilizadas, como luta, acampamento, barraco, água higiene, entre outras. O confronto entre sem-terra e policiais, o impedimento de sair do acampamento, o lento sobrevoo de helicópteros cheio de soldados no seu interior[47], foram fatos que reforçaram a repensar a escola tradicional e construir uma outra escola. Sem dar-se conta, estava-se possibilitando a criação de uma escola diferente, assentada na realidade dos sujeitos,

---

44 A escola do acampamento, sob o comando da Secretaria de Educação do município de Sarandi-RS, recebeu o nome de Jair de Moura Calixto. Depois da divisão da Annoni em 16 áreas (16 acampamentos), a escola ficou funcionando no mesmo local, na então área 10, até a sua extinção anos depois (SCHWAAB, 2001).

45 As atividades escolares iniciaram em abril de 1986, com três professoras estaduais; e outras professoras contratadas pela Secretaria Municipal de Educação do município de Sarandi-RS (SCHWAAB, 2001). Entretanto, a literatura pesquisada sobre o número de professoras é controversa e imprecisa, há relatos de 15 professoras e outras fontes mencionando 23 professoras atendendo inicialmente as crianças.

46 Enquanto o acampamento era unificado, o canal de comunicação entre os sem-terra era um sistema de autofalantes instalados nas árvores, que permitia avisos e chamamentos para reuniões, missas, mobilizações. Era comum durante o dia ouvir músicas (principalmente do Amado Batista).

47 Esses fatos se deram, em razão da tentativa frustrada dos sem-terra em realizar marcha até o município de Cruz Alta. Ocasionando confronto com a Brigada Militar, e posteriormente, o impedimento da saída e entrada do acampamento.

dos educandos e educadores partícipes (SCHWAAB, 2001).

Havia o entendimento, de que a escola deveria ajudar os sujeitos a compreender a realidade. Desse certo modo, no acampamento, começou-se a aprender o quanto havia de aprendizado nessa nova coletividade, e o quanto ainda, era necessário aprender, para dar conta dos desafios vindouros. Era comum a sensação dos sem-terra, de que, perderam muito tempo na vida, sem compreender como os fatos realmente são, e isso, não gostariam que seus filhos passassem também. Essas condições e suas reflexões, sem dúvida deram embasamento para que um trabalho maior fosse realizado (CALDART, 2004). A autora ainda nos faz pensarmos, mais profundamente sobre essas primeiras experiências no acampamento, que está reservada ao papel da mulher – professora. A maioria das professoras estavam no acampamento porque eram esposas dos trabalhadores, e assim, "fica a pergunta: se os sem-terra não fossem casados com professoras a história teria sido diferente? " (p. 235).

4. As escolas da Annoni

Em 1987, após a definição dos novos rumos do acampamento, ou seja, a distribuição das famílias em 16 áreas, a Equipe de Educação repensou a funcionalidade da escola na Annoni. Chegou-se a decisão da necessidade da implantação de 8 escolas. Esse número de escolas, se deu em razão das distâncias geográficas da fazenda, em que pesou a decisão, de que as crianças não caminhariam mais do que três quilômetros para chegar à escola. Após várias audiências junto à Secretaria Estadual de Educação, firmou-se que o Incra encarregava-se pelo fornecimento das madeiras[48] para a construção das escolas, enquanto os pais, mediante as discussões nos núcleos, responsabilizaram-se pela construção das estruturas físicas. E assim, deu-se sequência ao trabalho educativo, ainda inicializado no acampamento central (SCHWAAB, 2001).

Na sequência, as escolas conquistadas: Escola Estadual de 1º Grau Incompleto da Área 1 (funcionava no galpão da área 14 (atual Escola Estadual de Ensino Fundamental 29 de Outubro)); Escola Estadual de 1º Grau Incompleto Chico Mendes da Área 5 (antiga Escola Estadual de Ensino Fundamental Chico Mendes); Escola Estadual de 1º Grau Incompleto da Área 7; Escola Estadual de 1º Grau Incompleto da Área 9 (funcionava em três casas dos ex-funcionários do Incra (antiga Escola Municipal de Ensino Fundamental Paulo Freire); Escola Estadual de 1º Grau Incompleto do Passo Real (antiga Escola Municipal de Ensino Fundamental Eraclides

48 A madeira foi retirada das matas da própria fazenda (madeira morta) (SCHWAAB, 2001).

de Lima Gomes); Escola Estadual de 1º Grau Incompleto da área 11 (esta escola acompanhou os Sem Terra para o Assentamento da Ramada, em Júlio de Castilhos (após na área 11, instalou-se a antiga Escola Municipal de Ensino Fundamental Roseli Nunes)); Escola Estadual de 1º Grau Incompleto da Área 15 (anexada à escola 29 de Outubro); e a Escola Estadual de 1º Grau Incompleto Fazenda Holandês[49] (atual Escola Estadual de Ensino Fundamental Sepé Tiaraju) (SCHWAAB, 2001).

Devido à greve dos professores estaduais, e a suspensão das aulas (que possibilitou a construção das estruturais físicas das escolas), o início do ano letivo deu-se, em junho de 1987 e com término em fevereiro do ano seguinte. O ano escolar de 1988, inicia-se com inúmeras mudanças impostas pelo Estado, determinando que professores Sem Terra com contrato não pudessem lecionar, somente os concursados[50]. Desta forma, impondo a um grupo de professores de Sarandi, virem a dar aulas junto aos sem-terra. Dando início a uma relação de trabalho, entre *os professores de dentro do Movimento*, e *os professores de fora* (SCHWAAB, 2001).

Houve indignação de ambos os grupos com a decisão governamental. Os professores de Sarandi compreenderam essa proposta de trabalho como sendo, *estas escolas é o que sobram para vocês*, e pior, *na Fazenda Annoni, no meio dos sem-terra*. E para os *professores de dentro*, compreendendo essa vinda dos professores de fora, como o início de um trabalho desconectado da história e da realidade dos Sem Terra. Deixando nítido, que a Secretaria Estadual de Educação ignorou totalmente, a proposta de educação construída coletivamente até então. Essa dicotomia entre *professor de dentro* e *professor de fora*, levou a necessidade de formar um novo professor titulado, que pensasse uma nova escola, uma escola diferente. Desse modo, em 1990, iniciasse a primeira turma de magistério do MST, no município de Braga (SCHWAAB, 2001).

Com o passar dos anos, e em decorrência dos processos de assentamento das famílias acampadas, onde a maioria das famílias deixaram a Annoni, houve uma redução significativa no número de crianças em idade escolar. Essa redução não deu-se apenas pelo assentamento das famílias em outras áreas, mas também, posteriormente, pela diminuição da natalidade entre as famílias. Ocasionado assim, gradativamente, a desativação da maioria das escolas. Das 08 escolas conquistadas, apenas duas continuam em funcionamento: a Escola Estadual de

---

49 Essa escola não foi construída em uma das 16 áreas do acampamento. Mas, já em área de assentamento, das primeiras 35 famílias assentadas da Annoni.

50 Permaneceram quatro professoras.

Ensino Fundamental Sepé Tiaraju, no Assentamento Novo Sarandi, município de Sarandi/RS; e a Escola Estadual de Ensino Fundamental 29 de Outubro, no Assentamento 16 de março, município de Pontão/RS.

5. Escola Estadual 29 de Outubro

A Escola Estadual de Ensino Fundamental 29 de Outubro, localiza-se no Assentamento 16 de março, (área 01) município de Pontão/RS. Sua história é inerente a história da ocupação da Fazenda Annoni, da organização das famílias assentadas e do prelúdio do Setor de Educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). A conquista e a implantação da escola, foi uma das iniciativas primeiras em educação do MST em acampamentos, em 1986/1987. A Escola 29 de Outubro foi concebida num espaço de luta para atender uma demanda real dos camponeses acampados, isto é, a oportunização ao conhecimento como mecanismo de luta pela terra e maximização dos direitos sociais (BONAMIGO, 2007).

No âmbito pedagógico, a construção histórica da Escola 29 de Outubro deriva de experiências aglutinadas e refletidas (mesmo com suas contradições) ao logo da história do MST e da Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo. A trajetória pedagógica da escola pode ser marcada por quatro[51] momentos importantes. O primeiro momento foi assinalado pela conquista e implantação da Escola, entre 1986/87 a 1990. Nesse espaço de tempo não havia ainda, de modo claro, princípios pedagógicos do Movimento. Eram desenvolvidas as primeiras experiências, num processo de síntese, avaliação e reavaliação do antigo ideário de educação articulado com a nova forma de educar a partir das concepções do MST e demais movimentos populares (BONAMIGO, 2007).

O segundo momento, de 1990 a 1998, registra a ampliação da Escola, em razão da organização e consolidação do Assentamento 16 de Março e dos demais assentamentos da Fazenda Annoni. Sendo que a Escola, mediante processo de nucleação das escolas do Campo, passou a atingir também educandos da 5ª a 8ª séries oriundos de escolas de outros assentamentos próximos. Esse período foi caracterizado pela elaboração e organização coletiva do MST em função das questões pedagógicas. Através de suas experiências pedagógicas, de suas educadoras, educandos (as) e comunidade escolar, a Escola 29 de Outubro, atuou diretamente desse

51 Três desses momentos são descritos por Bonamigo (2007) em sua tese de doutorado. O quarto e quinto momentos são descritos pelo autor (mediante vivência empírica/teórica enquanto educando da escola e posterior professor na mesma).

processo de elaboração nacional, auxiliando na apresentação e debate de sugestões ao Movimento (BONAMIGO, 2007).

Caracterizado pela consolidação da proposta pedagógica do MST e da Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, o terceiro momento, de 1999 até 2014[52], são efetivadas na Escola, práticas educativas construídas historicamente mediante aprendizagem desses movimentos sociais. Nesse período novos conceitos e concepções são assumidos. Como a reconstrução do Projeto Político-Pedagógico, a forma de avaliação dos educandos, o processo de formação dos educandos, a elaboração dos projetos de pesquisa, a estruturação da escola em si (BONAMIGO, 2007).

É complexo e impreciso definirmos um momento exato, mas a partir de 2015 (num quarto momento), a Escola 29 de Outubro começa a apresentar, mais fortemente[53], uma diluição de suas propostas pedagógicas e engajamento político resultantes da luta pela terra, tão perceptíveis em períodos anteriores. Esse enfraquecimento da escola, principalmente percebido entre 2015 a 2017, enquanto pertencimento ao MST e às lutas sociais, aponta-nos algumas causas: a) distanciamento entre a escola e a comunidade escolar (divergências pessoais locais); b) mudança política-ideológica de alguns professores quanto ao MST; d) entrada na escola de novos professores sem ligação com causas sociais e sem conhecimento do histórico da luta pela terra; d) e principalmente, o engessamento do currículo e das práticas da escola, em razão das constantes trocas de governo estadual (e distintos posicionamentos sobre a educação).

A Escola 29 de Outubro, ao decorrer de sua história, adquiriu certo reconhecimento em função de suas ações pedagógicas e pela disponibilidade de seus professores em inovar e estudar. Em razão disso, a cada mudança de governo a escola tornava-se "alvo" de aplicação de novos projetos, que aos poucos, enfraqueceu sua própria identidade pedagógica. Em função de fatores internos da escola, de interferências externas dos governos; e da aceitação da direção e professores da escola dessas interferências, como algo natural e indiscutível[54] (defesa às

52 Bonamigo (2007) em sua tese de Doutorado caracteriza esse período até 2006, que é o período final de sua pesquisa. Posterior a essa análise, mediante conhecimento das ações da Escola, entendemos estender esse período até 2014, pois nessa sequência de tempo, a escola segue apresentando características similares identificadas por Bonamigo.

53 O distanciamento ideológico para com o MST e mudanças no currículo da Escola (influência dos governos), já eram sentidos em anos anteriores a 2015. A partir de 2015 acentua-se mais claramente esse processo.

54 Um exemplo disso, é a preocupação excessiva com as avaliações externas de larga escala, como o IDEB e o SAERS. Que vão na contramão do ideário da escola, que possui avaliação mediante parecer descritivo (emancipatório), e consequentemente não privilegia notas. Entretanto, esse entendimento de avaliação da escola sofre ataques constantes da Secretaria Estadual de Educação, via Coordenadoria Regional, assentado

propostas dos governos e não as práticas da escola), a Escola 29 de Outubro viu reduzida sua essência originária[55].

Por muito tempo, a proposta pedagógica da escola e as práticas de ensino-aprendizagem dos professores assentaram-se na preocupação com o ato de construir conhecimentos e integrá-los a realidade local. Uma das marcas da escola e dos professores, em períodos profícuos de engajamento político e pedagógico, era (*e continua*) com a sucessão familiar nas propriedades. Ou seja, o educando poder estudar/qualificar-se profissionalmente, agregar renda a propriedade e principalmente, manter-se no Campo. Tal tripé de intencionalidades da escola, e seus resultados, podem ser averiguados na pesquisa - *Onde estão os filhos da Educação do Campo? Panorama histórico de egressos de uma escola de assentamento*[56] - de Lauer, Silveira e Esquinsani (2018).

O quinto momento, permanece ainda sob análise, merecendo um período maior de tempo para averiguar quais os caminhos que a escola trilhará futuramente. Entretanto, merece ressalva que, a partir de 2018, a escola sob nova equipe diretiva, demonstra interesse pelo resgate das ações pedagógicas tão efetivadas em anos anteriores, similares ao terceiro momento (1999 a 2014). Colocando-se novamente favorável à aproximação dos princípios filosóficos e pedagógicos da Educação do Movimento Sem Terra e das concepções da Educação do Campo.

6. Instituto Educar

Para além da Escola 29 de Outubro, e da Escola Estadual de Ensino Fundamental Sepé Tiaraju[57], em 2005, criou-se o Instituto Educar[58], localizado no Assentamento Nossa Senhora Aparecida (área 09), as margens da RS 324, entre Pontão e Ronda Alta/RS. O Instituto Educar[59], é atualmente, o que podemos definir como uma escola legítima do MST, desde seus princípios pedagógicos até seus processos organizativos.

---

numa lógica de educação empresarial e mercadológica. Tais ataques e pressões externas não são percebidos pela ampla maioria dos professores como contrários à história da própria escola.

55 Há professores na escola preocupados com essa questão. Tentando manter sempre "viva" a essência da escola.

56 Pesquisa sobre os egressos da Escola 29 de Outubro, apresentada em Congresso da Sociedade Uruguaia de História, em Montevidéu, no Uruguai, em 2018.

57 Não se dará ênfase a referida escola, pois atualmente, a mesma apresenta um número pequeno de alunos, e está em via de extinção.

58 Instalado no prédio do antigo CETAP.

59 Mantém parceria com o IFRS (campus Sertão), com a UFFS (Universidade Federal da Fronteira Sul) e o PRONERA.

O Instituto Educar adota a Pedagogia da Alternância[60]. No instituto se objetiva a divisão em dois tempos: o *Tempo Escola* e o *Tempo Comunidade*. O Tempo Escola, é o período em que os estudantes têm aulas práticas e teóricas; em quanto o Tempo Comunidade, é o período de retorno as suas comunidades, para vivenciar na prática, a aprendizagem teórica. A organização interna nesse cenário, é disposta em coletivos, em grupos menores, isto é, em Núcleos de Base[61] (NB's). Esses NB's tem o objetivo de discutir temas e a realização de tarefas; visando a organização e auto-organização dos estudantes (BONAVIGO, 2017).

No Instituto Educar, os tempos educativos utilizam-se de mecanismos específicos de aprendizagens, postando-se como estratégias: "[...] o tempo aula, o tempo trabalho, tempo formatura (para turmas finalistas), tempo oficina, tempo leitura, tempo estudo, tempo cultura, tempo notícias, tempo reflexão escrita, tempo educação física, tempo NB, tempo verificação de leitura (VL) " (p. 17). Dentro desse cenário, há ainda, os espaços de situações de aprendizagens: "[...] seminário de crítica e autocrítica; trabalho voluntário; contribuição ao Instituto; participação em eventos; viagens de estudos ou viagens educativas; semana dos clássicos; seminários, e ainda, mostra cultural" (p. 17-18) (BONAVIGO, 2017).

Tudo aponta que no Instituto Educar a Pedagogia da Alternância não é tratada como uma proposta pedagógica única, mas que coopera também, com alguns de seus princípios. Nesse sentido, o Instituto se posiciona, no sentido de organizar os tempos e os espaços formativos, bem como estruturar suas metodologias, objetivando a formação integral dos sujeitos-educandos. Nessa proposta pedagógica do Instituto, a concepção fundamental, assenta-se no sujeito como protagonista do seu processo educativo, dando ênfase as ações dos educandos durante os Tempos – Escola e Comunidade (BONAVIGO, 2017).

Atualmente, o Instituto Educar oferece dois cursos. Um curso de nível médio: Curso Técnico em Agropecuária com ênfase em Agroecologia[62]. E um curso de nível superior: Agronomia com ênfase em Agroecologia.

---

60 Para saber mais sobre a Pedagogia da Alternância como estratégia pedagógica, e sua inserção em ações educativas no MST, indica-se a obra: CALDART, Roseli (et al.). Escola em Movimento: Instituto de Educação Josué de Castro. São Paulo: Expressão Popular, 2013; nas páginas 138 a 144.

61 Similares aos implantados durante o acampamento da Fazenda Annoni, mas logicamente, num processo mais avançado de consciência política e cultural.

62 Até 2018.

Considerações

O percurso percorrido pela obtenção de escolas na Fazenda Annoni, representa em paralelo o contexto histórico percorrido pelos Sem Terra na luta pela terra e seu entendimento da concepção de educação. As escolas da Annoni sinalizam os tempos vivenciados por estes sujeitos. E uma interessante combinação, de um lado, o processo originário do trabalho educativo no MST, e no outro, a concretização de propostas pedagógicas, da teoria à prática.

As escolas da Annoni passaram por quatro momentos. *Primeiro* a materialização de uma escola de acampamento (1986), ou seja, a primeira escola pública oficial em um acampamento; para inicialmente, atender a demanda de crianças existentes à época, e ao mesmo tempo, já ir construindo o ideário de uma escola diferente. Num *segundo momento* (1987), num processo de assentamento provisório (de ocupação da vastidão da Annoni, do desmantelamento do acampamento central às 16 áreas), a viabilização da construção de mais escolas; para que o acesso à escola fosse possível e as distâncias condizentes com a faixa etária. *O terceiro momento*, se dá, de modo gradual, a partir da saída das famílias para assentamento em outras áreas do Estado (1987/88), e do processo de assentamento em definitivo das famílias na Annoni (1993), à redução do número de crianças na Annoni (2015[63]), que resulta no fechamento da maioria das escolas e na centralização e fortalecimento de uma única escola[64]; passando nesse período, do ensino fundamental incompleto para o ensino fundamental completo. *O quarto momento* identificado, que transita em paralelo ao terceiro, se efetiva com a criação do Instituto Educar (2005), que simboliza a concretização da luta, dos sonhos, da conquista, de uma Proposta de Educação do MST, com a adoção de ações pedagógicas elaboradas/construídas pelo Movimento durante anos, por intermédio do seu Setor de Educação; passa-se então, a ofertar-se na Fazenda Annoni o ensino médio, e mais recentemente, o ensino superior.

A luta inicial no acampamento da Annoni por escola, e sua conquista, confirmou a força de organização e chamou a atenção para a questão da escola entre todos os grupos do MST. Cada grupo de colonos que saia da Anonni, para algum assentamento levava consigo a preocupação e os primeiros passos para o começo da luta pela escola (CALDART e SCHWAAB, 2005). Tal luta, juntamente com a luta pela terra, espalhou-se pelo Brasil afora. E consequen-

---

63 Fechamento da última escola de ensino fundamental incompleto na Annoni, em Pontão-RS (Escola Paulo Freire). Permanece ainda, em funcionamento outra escola, mas situada no município de Sarandi-RS, com pouquíssimos estudantes.

64 Escola Estadual de Ensino Fundamental 29 de Outubro, contendo em 2019, cerca de 95 educandos/educandas.

temente, adentrou a outra esfera de debate, não imaginado no princípio da constituição do Movimento Sem Terra – a *formação da identidade* de seus integrantes. Mesmo que tivesse sido pensado, idealizado, a partir do ideário de uma escola diferente, ou de processos formativos anteriores e durante o acampamento da Annoni, não se projetaria, o papel de destaque que o Sem Terra adquiriria na sociedade brasileira.

Referências

BONAMIGO, Carlos. *Pedagogias que brotam da terra: um estudo sobre práticas educativas do campo*. Porto Alegre: 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.
BONAVIGO. Luana. *Narrativas de estudantes no contexto da Pedagogia da Alternância: estratégias formativas e processos metacognitivos*. Passo Fundo: 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, 2017.

CALDART, Roseli; SCHWAAB, Bernadete. Nossa luta é nossa escola: a educação das crianças nos acampamentos e assentamentos. In: *Cadernos de educação*, nº 13, edição especial. São Paulo, 2005. (Publicado originalmente em Fundep/DER e MST/RS, 1990).

CALDART, Roseli. *Educação em movimento: Formação de educadoras e educadores no MST*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

________________ *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. 3 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

LAUER, Munir; SILVEIRA, Carmem; ESQUINSANI, Rosimar. *Onde estão os filhos da Educação do Campo? Panorama histórico de egressos de uma escola de assentamento.* In: XIII CIHELA, 2018, Montevidéu - URU. Actas XIII CIHELA. Montevidéu - URU: Sociedade Uruguaia de história da Educação, 2018. p. 938-950.

SCHWAAB, Bernadete. *Assentamento 16 de março: história sendo reconstruída.* Ijuí/RS: 2001. Monografia (graduação em Pedagogia) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, 2001.

Capítulo 10

Metodologia no processo investigativo: a construção da pesquisa e do pesquisador de um estudo em educação realizado no Instituto Educar

Luana Bonavigo
Flávia Eloísa Caimi

Introdução

Neste capítulo propomos recuperar os percursos de construção da pesquisa e do pesquisador efetivada durante a realização do Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação[65] que culminou na dissertação intitulada "Narrativas de estudantes no contexto da Pedagogia da Alternância: estratégias formativas e processos metacognitivos. Com o intuito de relatar as experiências que levam a construção de um pesquisador, pois como destacam Laville e Dionne (1999, p. 89) "são nossas experiências que nos fizeram ser o que somos" e entendendo queesse processo acontece em tempos e locais diversos. Tanto em espaços acadêmicos quanto em espaços não escolares, em todo e qualquer lugar onde é possível aprender e ensinar, trocar e construir conhecimentos que possam contribuir para os caminhos da pesquisa.

Nessa perspectiva, construir um problema de estudo implica percorrer uma trajetória que, nas palavras de Laville e Dionne (1999, p. 97), depende

> do que dispomos no fundo de nós mesmos: conhecimentos de diversas ordens – brutos e construídos – e entre esses conceitos e teorias; conhecimentos que ganham sentido em função de valores: curiosidade, ceticismo, confiança no procedimento científico e consciência de seus limites.

São essas vivências entre conhecimentos, curiosidades, conceitos e teorias, que impulsionaram a escolha da problemática deste estudo. O exercício de pensar e descrever sobre o que nos leva a determinados caminhos não é tarefa fácil, pois mexe com a nossa história, com os nossos sentimentos, com as nossas lutas, enfim, com aquilo de que dispomos e o que nos caracteriza.

Assim, buscamos neste capítulo exercitar os pensamentos na tentativa de demarcar e justificar os caminhos já percorridos que motivaram a realização da pesquisa. Ainda, descrever o problema investigativo, os objetivos propostos e os encaminhamentos metodológicos realizados com vistas a alcançá-los e avançar nos questionamentos que movem o estudo.

1.1 Entre experiências e experimentações: o caminho percorrido

Em um cenário de múltiplas possibilidades e diversas dúvidas, entendo que decidir por um campo de investigação não se resume ao ingresso em um curso de pós-graduação. Para mim, reflete uma caminhada, percorrida conforme os decursos da vida e que fez e faz parte da

65 Realizado pela Psicóloga Luana Bonavigo, sob orientação da Professora Flávia Eloísa Caimi, durante os anos de 2015-2017.

minha construção individual[66].

Nesse sentido, os questionamentos e as reflexões relacionadas ao processo educativo foram se delineando mais precisamente a partir e ao longo do curso de graduação em Psicologia (2009-2013), quando tive a oportunidade de participar do programa Saúde na Escola, como bolsista de iniciação científica. Tal atividade me proporcionou uma aproximação com o campo escolar, mediante a realização de leituras relacionadas à educação e ao desenvolvimento de atividades práticas que me fizeram refletir sobre o contexto. Isso, não apenas como aluna, mas como uma profissional preocupada com o processo de formação daqueles estudantes. A graduação me possibilitou a entrada em um "rio". Como a água que percorre a correnteza de forma natural, eu cursei um trajeto perpassando por leitos mais largos e outros mais estreitos, os declives foram me encaminhando e, por vezes, acreditei que ao me formar chegaria ao remanso que me proporcionaria o sossego e o descanso.

No entanto, ao concluir o curso de Psicologia, dei-me conta de que precisava de mais correntezas, de mais vivências que me possibilitassem construções próprias e me fizessem deixar de seguir a maré, permitindo-me construir meu próprio percurso. De fato, até hoje não cheguei ao remanso dos meus pensamentos e acredito que tampouco chegarei. Assim, movida por desafios e inquietações, iniciei uma nova investida em águas desconhecidas, com objetivos que vão para além da construção pessoal e profissional, direcionando-se, principalmente, à construção social.

Foi percorrendo esse caminho que, quando convidada, aceitei ministrar aulas de Psicologia para educandos do curso Técnico em Agropecuária com Ênfase em Agroecologia Integrado ao Ensino Médio, do Instituto Educar. Uma escola do campo que nasceu da força do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) em suas lutas em prol de uma educação voltada a seus povos. Levando em consideração que não possuo formação em licenciatura, chegar naquele espaço marcou o início de uma longa caminhada, pois lá estava uma psicóloga recém-formada, buscando sua construção como educadora.

No meu primeiro acesso ao Instituto Educar, logo na entrada, me deparei com uma pintura em uma parede (Figura 1) que representava uma diversidade de jovens, entre mulheres e homens, loiras, morenas, ruivos, um sujeito diferente do outro. No entanto, todos representados por uma frase que dizia "Juventude que ousa lutar constrói o poder popular". Ainda pela

66 Destacamos nos parágrafos iniciais o percurso percorrido pela pesquisadora Luana Bonavigo que a levou conhecer o campo de estudo. Entendemos que essa caminhada é particular e subjetiva, por isso, para descrever estes momentos, optamos por uma escrita em primeira pessoa do singular.

manhã, entro em uma sala em que estavam reunidos com olhos atentos à "mística", seguida de gritos efervescentes de uma juventude ansiando por luta, cantando bravamente um hino e proclamando as conquistas de seus povos. Foi o primeiro contato que me tocou profundamente e meus olhos que procuravam mira naquele contexto, simplesmente se deixaram guiar pelos olhos daqueles jovens que brilhavam, em uma fria manhã de sábado. No almoço, perguntei para um educando[67] o que significava aquele desenho e ele me disse em um tom de alegria: - Isso somos nós!

Figura 1: Pintura na parede do Instituto Educar

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2016.

Estar naquele ambiente mobilizou sentimentos pessoais na medida em que me sentia como parte daquela juventude. Fui vivenciando aquele tempo-espaço e, juntamente, construindo uma percepção do que era dito, do que não era dito e do que era vivido por aqueles jovens. Contei com uma ajuda imensa daqueles educandos, que vivenciavam essa efervescência de ser herdeiro de batalhas e conquistas, em especial, fui acompanhada por um educando que despertou em mim a significância de estar ali, naquele contexto, com aquelas pessoas. Não contei com nenhuma orientação pedagógica ou acompanhamento de equipe diretiva, o que, no início, me perturbava, por pensar que não estavam preocupados com as aulas daqueles educandos. No entanto, posteriormente, percebi que essa era uma especificidade metodológica daquele espaço, que prioriza o estudante como sujeito ativo no contexto educacional e, por isso, eram os próprios educandos que tinham o papel de me acompanhar e me orientar em caso de dúvidas.

E quantas dúvidas! A cada vivência eu buscava compreender como aqueles educandos

67 Diante das inúmeras formas de nomear (estudante, aluno, educando), optamos neste estudo por nomeá-los conforme são reconhecidos no contexto investigativo do Instituto Educar - educando (s).

construíam seus caminhos, sendo que, por momentos, vinham comparativos com o meu processo quando estava no ensino médio, e tudo me inquietava. Vivenciar aquele ambiente era estar em contato com jovens que deixavam transbordar do seu olhar o desejo de transformar e conquistar o mundo, ao mesmo tempo em que eram tomados por uma explosão de sentimentos juvenis referentes à fase de vida em que se encontravam.

Ao referir-me à juventude, direciono o olhar para a perspectiva de um sujeito em transformação, em uma fase da vida marcada por mudanças: biológicas, típicas do ciclo de vida em que se encontram; psicológicas, referentes às tensões e aos conflitos internos; e, ainda, sociais, relacionadas à busca pelo pertencimento em grupos de identificação. Segundo Dayrell e Carrano (2014, p. 111), nessa fase a pessoa mostra “sinais de ter necessidade de menos proteção por parte da família e começa a assumir responsabilidades, a buscar a independência e a dar provas de autossuficiência”, dentre outros sinais corporais, psicológicos e de autonomização cultural. Na perspectiva dos autores, a juventude não se reduz à passagem da infância para a vida adulta, o que significa entender essa etapa como um momento importante do desenvolvimento do sujeito que vai “descobrindo e descortinando as possibilidades em todas as instâncias de sua vida, desde a dimensão afetiva até a profissional” (DAYRELL; CARRANO, 2014, p. 112).

A despeito das transformações que marcam a juventude, cabe considerar que esse momento de vida é delineado conforme o contexto histórico, cultural e social, diante das diferentes condições em que vivem. Acreditando nessa afirmativa, julgava fundamental para minha prática docente naquele contexto, reconhecer as idealizações que a conjuntura traçava para seus jovens. Foi assim que busquei me dedicar como educadora e como psicóloga, procurando nas minhas experiências iniciais, referências e informações que pudessem embasar meu trabalho.

No Instituto Educar a organização das disciplinas é realizada por turnos inteiros, de modo que não há uma divisão de períodos durante a manhã ou à tarde. Considerando que o educador passa o dia inteiro com o educando, a minha permanência naquele ambiente se intensificava, sendo que eu convivia com os educandos tanto na prática pedagógica em sala de aula, quanto em momentos informais como nos lanches e no almoço. Nesses momentos de intensas trocas é que fui identificando características específicas daquele ambiente e, assim, ao mesmo tempo em que questões me inquietavam como psicóloga, reconheci que como educadora precisava saber mais sobre os processos formativos considerados naquela estrutura.

As vivências me possibilitaram identificar alguns valores pautados como fundamentais naquele contexto, no entanto, era notório que estava apreendendo partículas de um universo amplo e histórico. Destacaram minha atenção as divisões dos espaços e dos processos formativos entre momentos em que os educandos ficavam no Instituto Educar, intercalados por momentos em que voltavam para suas comunidades.

Apresentada pelos educandos como Pedagogia da Alternância, a proposta pedagógica do Instituto Educar é organizada de modo que o educando alterne entre períodos de contato direto com a escola, chamado de tempo escola (TE), e períodos de contato direto com sua comunidade, chamado de tempo comunidade (TC). Jean-Claude Gimonet (2007, p.29), reconhecido por seus estudos sobre a Pedagogia da Alternância no Brasil, refere que essa perspectiva "representa um caminhar permanente entre a vida e a escola. Sai da experiência no encontro de saberes mais teóricos para voltar novamente à experiência, e assim sucessivamente".

Fui percebendo que a Alternância tem um grande significado na formação daqueles jovens. Quando acompanhei uma turma na semana que finalizou o TE e, meses após, no retorno do TC, pude identificar que quando a turma voltava da comunidade, os educandos estavam diferentes e muitas questões organizativas precisavam ser retomadas, diariamente. Do mesmo modo, percebia que a turma que iniciava o TE de uma maneira, apresentava transformações significativas no decorrer dos dias. Também pude constatar que alguns alunos não retornavam do TC e acabavam desistindo da formação.

No início surgiram muitas interrogações. Uma delas instigava-me à compreensão de como esses educandos vivenciavam e se constituíam como jovens e como aprendizes em uma perspectiva alternante de estar momentos na escola, em contraponto a momentos em que retornam a suas casas. Ou seja, quais os impactos dessa alternância na construção de cada educando? E, seguindo essa mesma perspectiva, como os educadores se organizam pensando nesses momentos de distância do ambiente educacional e, nesse sentido, como a Psicologia poderia contribuir como um campo de aprendizagem para esses contextos? Diante de tais indagações, importava-me com aqueles jovens educandos que vivenciavam um processo formativo diferenciado, ao mesmo tempo em que passavam pelas transformações pertinentes à sua fase de vida. Foram essas inquietações iniciais, que se faziam recorrentes na minha prática, que me mobilizaram como pessoa, como educadora, como psicóloga e como pesquisadora.

As turbulências que aconteciam em meus pensamentos me fizeram ansiar por mais estudos voltados às demandas dessa Educação do Campo, herdeira de movimentos sociais, com

uma metodologia alternante que indicava tempos diários de internato na escola, e outros tempos contínuos nas comunidades de origem. Seguindo essas constatações iniciais ingressei no Mestrado em Educação da Universidade de Passo Fundo (UPF) e, com o acompanhamento de minha orientadora e com as disciplinas cursadas, aos poucos fui me constituindo como pesquisadora. Na medida em que aumentavam as indagações, mudavam-se as perspectivas, ampliavam-se os olhares, atravessei um processo trabalhoso e árduo, pois, ao mesmo tempo, esforçava-me em busca de um amadurecimento pessoal e profissional.

Iniciamos com um estudo aprofundado sobre a Pedagogia da Alternância, modelo que se estruturou aos poucos a partir das demandas de agricultores que idealizavam uma educação voltada às necessidades da população que vive nas áreas rurais. No Brasil, a Alternância como proposta pedagógica fundamental está presente nos Centros Familiares de Formação por Alternância (Ceffas), e tem como finalidade garantir uma formação integral, assim como uma orientação e inserção profissional dos povos do campo e, ainda, contribuir com o desenvolvimento do território em que está localizado. Segundo Gimonet (2007), para cumprir com seus objetivos, a Pedagogia da Alternância articula diversas atividades, dentre essas, os planos de estudo, que servem de guia para as tarefas; a realização e a expressão de pesquisas; a Colocação em Comum, que se caracteriza por momentos em que os estudantes podem expressar suas percepções diante do grupo. Ainda, utiliza instrumentos como o Caderno de Vida ou de Realidade*,* efetivado no decorrer das atividades visando expressar informações, análises e aprendizagens que os estudantes julguem pertinentes em dado momento.

Ao nos depararmos com os fundamentos da Pedagogia da Alternância, em comparativo com as metodologias do Instituto Educar, fomos identificando semelhanças e distinções entre os processos. No Instituto Educar, o principal objetivo alternante é a divisão em dois tempos: o Tempo Escola, período em que os alunos têm aulas práticas e teóricas, propiciando momentos de vivência intensa com os colegas; e o Tempo Comunidade, que possibilita aos alunos retornarem às suas comunidades para vivenciar, na prática, o que aprenderam na teoria. A organização, nesse contexto, é ordenada em coletivos, ou seja, grupos menores que se encontram para debater um tema, para estudos ou para a realização de tarefas. Cada turma, por exemplo, se divide em coletivos menores denominados Núcleo de Base (NB), esses grupos se encontram em diversos momentos para realização de tempos educativos, que visam à organização e à auto-organização dos educandos, como forma de buscar os objetivos almejados. Cada NB tem uma coordenação que participa dos coletivos de coordenadores com vistas a socializar as

discussões do grupo e buscar subsídios para a resolução de casos específicos.

Ademais, também constatamos que os tempos educativos se utilizam de estratégias específicas, tais como: tempo aula, tempo trabalho, tempo formatura (para turmas finalistas), tempo oficina, tempo leitura, tempo estudo, tempo cultura, tempo notícias, tempo reflexão escrita, tempo educação física, tempo NB, tempo verificação de leitura (VL). Ainda, lançam mão de espaços, chamados de situações de aprendizagem, nomeadamente: seminário de crítica e autocrítica; trabalho voluntário; contribuição ao Instituto; participação em eventos; viagens de estudo ou visitas educativas; semana dos clássicos; seminários; e, ainda, mostra cultural.

As evidências possibilitaram o entendimento de que, no Instituto Educar, a Pedagogia da Alternância não é considerada como uma proposta pedagógica única, mas que contribui com alguns de seus fundamentos. Assim, o Instituto Educar utiliza-a como uma forma de organizar os tempos e espaços formativos e de estruturar metodologias que visem à formação integral dos educandos. Na proposta do Instituto Educar, considera-se como fundamental que o sujeito seja o principal ator do seu processo educativo, priorizando-se a ação do educando durante o TE e o TC.

Foi com essas constatações iniciais que direcionamos a atenção para a Alternância considerando-a como uma das propostas pedagógicas na Educação do Campo. A realização de uma busca por pesquisas realizadas com o enfoque sobre a Pedagogia da Alternância possibilitou uma aproximação com os estudos que estão sendo desenvolvidos na área. A análise das pesquisas permitiu observar que há um volume razoável de estudos nesse contexto, porém, um número pequeno diante do universo de pesquisas existentes em educação. Além disso, as pesquisas identificadas evidenciam uma preocupação central com a Pedagogia da Alternância como uma prática pedagógica voltada às demandas dos movimentos sociais e da população que vive no campo. O que se destaca é que poucos estudos se preocupam com o jovem que vivencia esse processo, com o que o jovem produz e aprende nesse movimento entre o espaço familiar social e o espaço escolar, e com a ação desse educando diante das propostas metodológicas da Pedagogia da Alternância.

Frente a essa realidade e preocupando-se com os processos formativos existentes nesse contexto de Educação do Campo, que adota a metodologia alternante, se configuram os seguintes questionamentos: como esses jovens, integrantes do movimento alternante, estabelecem, nos processos de aprendizagem escolar, as relações com o seu cotidiano familiar e social? Como uma estrutura organizacional e metodológica alternante, tal qual a estabeleci-

da no Instituto Educar, promove espaços-tempos de trocas, diferenciações, significações e/ou aproximações entre os saberes familiares e os saberes escolares, para que os jovens ampliem as possibilidades de aprendizagem? Seria o movimento de alternância um potencializador de aprendizagens de várias naturezas, na medida em que o educando vivencia experiências alternadas em tempos educativos diversos, que se constituem com o propósito de aproximar-se consciente e reflexivamente de cada aprendizagem?

Partindo dessas indagações nos preocupávamos, inicialmente, em, por um lado, analisar as reações e as relações que os educandos estabelecem entre o TE e o TC, e, por outro lado, compreender as mobilizações que uma estrutura organizacional tal qual a do Instituto Educar favorece para o processo formativo do estudante. Entretanto, no decorrer de nossos estudos teóricos, juntamente com a inserção exploratória no campo investigado visando um entendimento integrado dos processos educativos, nos aproximamos do TE e da realidade vivida pelos educandos. Assim, foi possível identificar, em todas as instâncias, um dos princípios fundamentais que coloca o educando como um protagonista do seu processo formativo, sendo ele o responsável pela sua construção e pelo seu desenvolvimento, que ocorre nas vivências entre os grupos. Além do mais, a inserção no campo possibilitou a identificação de um panorama existente naquela conjuntura, em que coordenadores, educadores e colegas mantêm um contato intenso com os educandos no TE, em contraponto que no TC há um distanciamento significativo, priorizando a liberdade do sujeito para conduzir a sua rotina.

Com essas constatações os seguintes questionamentos destacaram-se: durante o TE, como esses jovens mobilizam-se diante do seu papel ativo no processo formativo? Como essa estrutura organizacional e metodológica alternante promove elementos para que os educandos sejam os protagonistas? Seriam as estratégias dos Instituto Educar potencializadoras para a ação dos educandos diante do seu processo formativo?

Aos poucos foi possível perceber que a investigação sobre esses questionamentos deveria envolver, primeiro, a compreensão cultural que perpassa os processos educativos pautados nesse contexto de Educação do Campo, para, posteriormente, compreender as possibilidades e potencialidades de aprendizagens em uma organização alternante. Assim sendo, os estudos do psicólogo norte-americano Jerome Bruner nos auxiliaram para compreender a subjetividade e a identidade cultural de acordo com o ponto de vista de cada indivíduo. Para Bruner (2001), devemos considerar as realidades conforme cada comunidade em que se dá a produção de significados, de modo que a expressão da realidade ocorre por meio de narrativas construídas

pelo sujeito como forma de representar o mundo em sua volta. Na concepção bruneriana, o desenvolvimento ocorre mediante a produção e incorporação de significados que se efetivam na relação entre mente e cultura.

Ainda de acordo com o referido autor, as narrativas estão vinculadas ao discurso do indivíduo e demonstram a capacidade de entender e verbalizar a sua realidade e os seus significados. De igual modo, para Bruner (2001) o uso de narrativas contribui para a formação e solidificação da identidade do aluno dentro da cultura em que está inserido, de modo que criar-se-á uma versão de mundo particular, vislumbrando um lugar para si. Desse modo, diante da fase de vida em que se encontram, que se destaca por transformações e, conforme Dayrell e Carrano (2014, p. 112), por ser um "momento de inserção social" em que o sujeito irá buscar possibilidades, acredita-se que a construção de narrativas nessa faixa etária pode auxiliar os jovens a achar um lugar para si naquela cultura.

Os processos formativos considerados em um cenário de Educação do Campo, com enfoque para a alternância de espaços e tempos formativos, tal qual é desenvolvido no Instituto Educar, evidenciam questões culturais e influenciam nas significações que os jovens educandos atribuem aos seus contextos. Além disso, supõe-se que a possibilidade de protagonizar o próprio processo formativo favorece a mobilização do sujeito em direção à consciência de aspectos do seu desenvolvimento.

Desse modo, seguimos a investigação nos dirigindo para o estudo dos processos formativos que ocorrem nesse contexto de metodologia alternante, mediante o pressuposto de que essa proposta potencializa a mobilização de pensamentos metacognitivos e de estratégias de autorregulação dos estudantes, fomentando as capacidades de planejar e monitorar os êxitos e de corrigir os erros. Nesse sentido, Flavell, Miller e Miller (1999) consideram que as experiências possibilitam um acúmulo de conhecimentos que estão envolvidos no processo cognitivo, sendo que é o conhecimento metacognitivo que regula iniciativas cognitivas que têm como sentido essencial o conhecimento sobre a própria cognição.

Essas iniciativas, conforme os supracitados autores, podem estar implicadas em habilidades para a realização de uma tarefa, na competência em compreender algo ou alguém e nas estratégias cognitivas que podem ser utilizadas para atingir algum objetivo. Simultaneamente a esses processos podem se desenvolver habilidades metacognitivas, que possibilitam o monitoramento e a autorregulação de tais tarefas, proporcionando o seu controle e correção, quando necessário.

Seguindo essa perspectiva, destacam-se as estratégias utilizadas no TE, dentre essas o Tempo Reflexão Escrita e o Seminário de Crítica e Autocrítica, pois representam iniciativas que buscam potencializar o processo formativo dos educandos. No Tempo Reflexão Escrita os educandos voltam-se ao pensar sobre os momentos vivenciados e a descrevê-los, em forma de narrativa, em um Caderno de Reflexão, diariamente. No Seminário de Crítica e Autocrítica, os educandos verbalizam, em grupos de colegas, situações que para eles representam dificuldades diante das atividades no TE e devem ser repensadas, essa explanação pressupõe uma avaliação e a construção de um discurso voltado a cada membro e a si próprio. Ambas as estratégias demonstram condições possibilitantes para a reflexão sobre o próprio conhecimento e para a autorregulação frente às tarefas do TE.

É oportuno salientar, tendo em vista a trajetória descrita até o momento, que a responsabilidade assumida neste estudo se direciona à pesquisa na área da Educação do Campo, evitando as visões dicotômicas e unilaterais que tendem a separar e diferenciar o espaço urbano do espaço rural. Assim compreendido, busca-se conhecer as experiências educativas dos educandos que convivem nesse contexto organizado em alternância de tempos e espaços formativos.

Para tanto, desenhou-se como objetivo geral deste estudo o de compreender como os espaços e tempos promovidos por uma estrutura organizacional e metodológica alternante, pensados em uma Educação do Campo, potencializam processos que levam os educandos a conhecer, refletir e autorregular seu processo formativo. E como objetivos específicos: reconhecer a especificidade organizativa de uma estrutura metodológica alternante, tal como é desenvolvida no Instituto Educar; realizar uma revisão de literatura que permita identificar a produção científica voltada à Pedagogia da Alternância; identificar as potencialidades e limites das estratégias utilizadas em uma organização metodológica alternante; analisar a mobilização dos jovens diante de uma estrutura que lhes possibilita serem ativos em seu processo formativo; e, ainda, contribuir para a reflexão dos estudos sobre a metacognição.

Com isso, especificou-se como problema de pesquisa os seguintes questionamentos: que elementos/situações os educandos mobilizam diante de uma estrutura organizacional e metodológica alternante que lhes demanda o papel de sujeito ativo e protagonista do seu processo formativo? Mediante quais condições as estratégias que a escola dispõe na sua organização metodológica alternante, tais como o Seminário de Crítica e Autocrítica e o Tempo Reflexão Escrita, potencializam conhecimentos/pensamentos metacognitivos nos educandos em seu processo formativo?

1.2 Construção metodológica

Apresentamos nessa seção a trajetória metodológica da pesquisa, considerando, assim como refere Minayo (2004), que o método em uma pesquisa engloba, de forma concomitante, a discussão teórica sobre os caminhos que o objeto de investigação requer, o conjunto de métodos, técnicas e ferramentas que possibilitam as apreensões diante das indagações investigativas e, ainda, a marca específica e criativa do pesquisador. Nesse sentido, abordamos na sequência a caracterização do estudo, o campo de investigação, e, por fim, os procedimentos de produção de dados.

Visando compreender em profundidade a totalidade de um contexto real, a presente pesquisa delineia-se como qualitativa. Conforme destaca Esteban (2010, p. 127), a análise qualitativa

> é uma atividade sistemática orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenários socioeducativos, à tomada de decisões e também ao descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimentos.

Em conformidade com o objetivo geral, a pesquisa se caracteriza como um estudo de caso de tipo etnográfico, uma vez que buscamos entender uma situação particular tendo em vista o seu contexto e sua complexidade. Conforme André (2004), as pesquisas de tipo etnográfico, na área educacional, visam descrever os processos educativos, assumindo as características fundamentais da etnografia, dentre as quais destacamos: a ênfase no processo e não no resultado final; a realização de um trabalho de campo com contato direto e prolongado; o pesquisador como instrumento principal na produção e análise dos dados; a descrição e a indução devido aos dados serem situações, ambientes, pessoas e diálogos; e, por fim, a utilização de um plano de trabalho flexível em que os focos investigativos, as técnicas, os instrumentos e os fundamentos teóricos podem ser repensados.

Também segundo a autora, o estudo de caso visa ao "estudo aprofundado de uma unidade em sua complexidade e em seu dinamismo próprio" (ANDRÉ, 2004, p. 49). Desse modo, pesquisa-se com o estudo de caso de tipo etnográfico um sistema delimitado, com o objetivo de compreender a dinâmica envolvida no contexto e nas inter-relações como um todo, seguindo algumas das características básicas da etnografia. No caso desta pesquisa, que tem como cenário a Educação do Campo, delimita-se o estudo da metodologia alternante tal como é desenvolvida no Instituto Educar.

De acordo com André (2004, p. 49), o estudo de caso etnográfico "demanda um trabalho de campo intenso e prolongado" e, seguindo nessa perspectiva, Sarmento (2011, p. 152) caracteriza-o como "uma investigação que assume o formato do estudo de caso, no quadro de uma perspectiva interpretativa e crítica e que se centra nos fenômenos simbólicos e culturais das dinâmicas de ação no contexto organizacional da escola". É nesse sentido que, inicialmente, fizemos uma inserção exploratória no campo investigado, o Instituto Educar, buscando diálogos que possibilitassem uma compreensão ampla, profunda e integrada dos processos educativos, assim como, viabilizassem encontros com a realidade cultural e histórica vivenciada no contexto.

Acreditamos ser pertinente justificar que, mesmo atuando como educadora do Instituto Educar, o nosso conhecimento sobre o campo se restringia às vivências que ocorriam nos dias de aula e aos diálogos passageiros com os sujeitos que vivem diariamente nesse contexto. Além do mais, sabendo que o Instituto Educar é uma Escola do Campo que se efetiva mediante a parceria entre o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), Campus Sertão, e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera)[68], a inserção exploratória no campo, juntamente com o aprofundamento teórico, visou investigar o contexto histórico que culmina nessa parceria. Ainda, se buscou compreender a construção cultural e histórica implicada no desenvolvimento dos processos educativos.

Diante disso, estabeleceram-se contatos iniciais, como pesquisadora, que ocorreram mediante diálogos assistemáticos realizados em visitas recorrentes e registrados em notas de campo. Ademais, para compreender a amplitude contextual efetivaram-se diálogos com membros dos Setores de Administração, de Educação e Formação, de Produção e de Serviços do Instituto Educar, por meio de diversos modos de comunicação, como conversas presenciais, contatos telefônicos e correio eletrônico. Assim realizado, a inserção exploratória, juntamente com leituras sobre autores que estudam a Educação do Campo, permitiram a elaboração de percepções, induções e a descrição do campo investigado. Foram essas inserções, portanto, que nos aproximaram do contexto real, propiciando a construção de um plano de trabalho que se manteve aberto, sendo revisto a cada retorno ou a cada novo diálogo com os sujeitos.

No entanto, também buscávamos neste estudo exploratório conhecer e compreender a estrutura organizacional e metodológica alternante, bem como seus espaços e tempos edu-

68 Programa voltado ao desenvolvimento educacional das áreas de reforma agrária, visando à formação de jovens e adultos em assentamentos e acampamentos cadastrados pelo Incra.

cativos. No período inicial dessa investigação (de abril a junho de 2016) o Instituto Educar contava com duas turmas cursando o Técnico em Agropecuária com Ênfase em Agroecologia Integrado ao Ensino Médio, sendo que uma em fase de finalização. Por isso, optou-se pelos sujeitos da pesquisa da turma que está com o andamento dos estudos em fase menos adiantada.

Em nossa visão, as estratégias utilizadas no Instituto Educar, tanto as que se referem às ferramentas dos tempos educativos quanto às situações de aprendizagem, fazem parte dos princípios formativos com o propósito de que os educandos sejam atores do seu processo, pois são eles que organizam, planejam, ordenam e executam esses momentos. Destacam-se as estratégias nomeadas no TE, como Tempo Reflexão Escrita e o Seminário de Crítica e Autocrítica, já brevemente abordados anteriormente.

Com base nesse contexto foram definidos três procedimentos de investigação, a observação participante, a análise documental e o grupo focal, que foram realizados durante dois TE: o TE1 (abril, maio e junho de 2016) e o TE2 (outubro, novembro e dezembro de 2016). Segundo Sarmento (2011), tanto a observação participante, quanto a análise documental, se caracterizam como métodos centrais na investigação etnográfica, sendo que, na primeira, o pesquisador observa o contexto integrando-se ao mesmo, quer seja interferindo, participando, ou apenas observando, enquanto na segunda, o pesquisador analisa e interpreta documentos que são produzidos na escola. Com relação ao grupo focal, Gatti (2012, p.11) afirma que a técnica, cada vez mais utilizada nas pesquisas qualitativas, possibilita a compreensão das "representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias", ou seja, os processos de construção da realidade de determinado grupo.

A partir dessas constatações identificamos a importância de observar os educandos atuando em seus NBs, para verificar os elementos que os educandos mobilizam nas trocas que ocorrem em seus grupos de pares. Para tanto, escolhemos observar, durante o TE1, o Seminário de Crítica e Autocrítica de três NBs, denominados por nós de NB1, que conta com cinco educandos com idades entre 15 e 18 anos; NB2, que conta com seis educandos com idades entre 15 e 20 anos; e, ainda, o NB3, que conta com seis educandos com idades entre 15 e 18 anos. Dessa forma, os sujeitos de nossa pesquisa são jovens com idades entre 15 e 20 anos, que estão cursando o Técnico em Agropecuária com Ênfase em Agroecologia Integrado ao Ensino Médio do Instituto Educar.

O Seminário de Crítica e Autocrítica foi gravado em áudio e vídeo, complementado por descrições em notas de campo, para posterior análise e reflexão. Além disso, buscamos

acompanhar os elementos mobilizados partindo de construções individuais que exigem do educando momentos de reflexão e regulação do seu processo formativo. Para tal, nossa análise de documentos se interessou pelas narrativas efetivadas nos Cadernos de Reflexão durante os dois TE. Em acordo com os educandos, solicitamos que os cadernos fossem entregues para a acompanhante da turma no último dia de aula do TE para, posteriormente, ser realizada a leitura e análise dos mesmos.

Já a realização do grupo focal ocorreu durante o TE2, com o objetivo de compreender algumas ideias partilhadas pelos educandos no dia a dia e identificar os sentimentos, atitudes, reações, contradições e esclarecimentos sobre suas vivências em um contexto organizacional e metodológico alternante. Para sua realização os educandos foram divididos aleatoriamente em dois grupos e a problematização ocorreu a partir de duas tirinhas. Tanto o Seminário de Crítica e Autocrítica quanto o Caderno de Reflexão e o grupo focal foram transcritos para identificação e detalhamento do material de campo.

Considerações Finais

Contudo fica evidente que para a construção de uma pesquisa se faz necessário uma série de movimentos e significações por parte do pesquisador, não apenas em uma perspectiva de estudar conceitos e teorias, mas principalmente de buscar sentido naquilo em que está se propondo fazer.

Cabe salientar que visando abranger a problemática proposta e o objetivo enunciado, nosso estudo estruturou-se em três etapas, além das considerações introdutórias, apresentamos a contextualização histórica do campo investigativo, descrevendo o contexto abrangente, histórico e social da Educação do Campo e da Pedagogia da Alternância e as especificidades físicas e organizativas do Instituto Educar.

Em outra etapa buscamos retomar a memória do campo investigativo realizando uma revisão de literatura que ocorreu, de forma especial, mediante um levantamento realizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Para as bases teórico-conceituais o referencial teórico se constituiu especialmente das discussões sobre os conceitos de cultura, narrativa e externalização de Jerome Bruner (2001) e das discussões sobre a metacognição, apoiando-se em Flavell (1979). Ainda, buscamos aporte teórico em outros autores, tais como Figueira (1994), Ribeiro (2003), Portilho (2004), Jou e Sperb (2006), Bustingorry e Mora (2008), Gonçalves e Trindade (2010), Zohar e Barzilai (2013) e Rosa (2014).

Já para a análise sobre o material empírico visando responder à problemática do estudo os dados descritos foram produzidos mediante a utilização de três procedimentos investigativos, a observação participante do Seminário de Crítica e Autocrítica, a análise documental do Caderno de Reflexão e o grupo focal. Os dados primários produzidos foram analisados à luz do referencial teórico, tendo-se como ponto de partida o problema deste estudo, dividindo-o em categorias temáticas.

Referências

ANDRÉ, Marli E. D. A. de. *Etnografia da prática escolar*. 11. ed. São Paulo: Papirus, 2004.

BRUNER, Jerome. *A cultura da educação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BUSTINGORRY, Sonia Osses; MORA, Sandra Jaramillo. Metacognicion: um caminho para aprender a aprender. *Estudios Pedagógicos,* Valdivia, a. XXXIV, n. 1, p. 187-197, 2008. Disponível em: <goo.gl/1T5SHs>. Acesso em: 12 dez. 2019.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. Juventude e ensino médio: quem é este aluno que chega à escola. In:

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla L. *Juventude e ensino médio:* sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: UFMG, 2014. p. 101-133.

ESTEBAN, Maria Paz Sandín. *Pesquisa qualitativa em educação*: fundamentos e tradições. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FIGUEIRA, Ana Paula Couceiro. Metacognição e seus contornos. *Revista Iberoamericana de Educación*, Universidade de Coimbra, Portugal, p. 1-20, 1994. Disponível em: <goo.gl/E9zvck>. Acesso em: 12 dez. 2019.

FLAVELL, John Hurley.Metacognition and cognitive monitoring: a new area of cognitive – developmental inquiry. *American Psychologist*, Stanford University, v. 34, n. 10, p. 906-911, 1979.

FLAVELL, John Hurley; MILLER, Patricia H.; MILLER, Scott A. *Desenvolvimento cognitivo.* Trad. de Cláudia Dornelles. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

GATTI, Bernardete A. *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília, DF: Liber Livro, 2012.

GIMONET, Jean-Claude. *Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos Ceffas.*

Petrópolis: Vozes, 2007.
GONÇALVES, Eduardo Jorge de Almeida; TRINDADE, Rui. Metacognição: entre a mobilização e a transferência de conhecimento interdisciplinar. In: COLÓQUIO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES, 9; CO

LÓQUIO LUSO-BRASILEIRO, 5, Porto, 2010. *Actas*...Disponível em: <bit.ly/2Pf8pjR >. Acesso em: 12 dez. 2019.

JOU, Graciela Inchausti de; SPERB, Tania Mara. A metacognição como estratégia reguladora da aprendizagem. *Psicol. Reflex. Crit*., Porto Alegre, v.19, n.2, p.177-185, 2006. Disponível em: <goo.gl/n79Zlb>. Acesso em: 12 dez. 2019.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. *A construção do saber:* manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conheciment*o: pesquisa qualitativa em saúde. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

PORTILHO, Evelise Maria Labatut. *Aprendizaje universitário*: un enfoque metacognitivo. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Universidad Complutense de Madrid, 2004. Disponível em: <goo.gl/E2I6IM>. Acesso em: 4 mai. 2016.

RIBEIRO, Célia. Metacognição*:* um apoio ao processo de aprendizagem. *Psicologia, reflexão e crítica*, Porto Alegre, v.16, n.1, p. 109-116, 2003.

ROSA, Cleci T. Werner da. *Metacognição no ensino de física*: da concepção à aplicação. Passo Fundo: EDUPF, 2014.

SARMENTO, Manuel Jacinto. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amédia Teixeira (Coords.). *Itinerários de pesquisa:* perspectivas qualitativas em sociologia da educação. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011. p. 137-179.

ZOHAR, Anat; BARZILAI, Sarit. A review of research on metacognition in science education: current and future directions. *Studies in Science Education*, v. 49, n. 2, p. 121-169, 2013.

Capítulo 11

A memória reflexiva *em movimento* como instrumento pedagógico de avaliação: as vivências da Escola 29 de Outubro[69]

Ivanete Lurdes Buffon
Munir José Lauer

69 O presente texto é uma compilação de ideias dos autores, embasadas em: BUFFON, Ivanete. Escola, conhecimento e formação de sujeitos: a dialética como método. Passo Fundo: 2008. Trabalho de conclusão de curso (graduação em Pedagogia). Universidade de Passo Fundo, 2008.

Introdução

Vivemos em uma sociedade em constantes transformações socioeconômicas e políticas. Isto faz com que nossa maneira de ser, pensar e agir também se modifiquem e, sabe-se que a escola não está isolada da sociedade, por isso, a escola muda conforme o espírito de cada época.

A passagem das sociedades tradicionais para as sociedades complexas em que as tecnologias e informações tiveram um grande avanço; a vida urbana cresceu assustadoramente; as profissões não são mais fixas, havendo pluralidade delas e com isso maior oportunidades de trabalho; o conhecimento se amplia e se especializa ao mesmo tempo; surgem novas teorias com relação à postura cognitiva da infância, tudo isso, e muitas mudanças que aqui não foram citadas são fatores decisivos para se trabalhar com a produção do conhecimento escolar. Neste sentido, necessita-se trabalhar com um método de ensino que contemple a participação ativa dos educandos, e que favoreça a correspondência dos conteúdos com os interesses dos mesmos. Portanto, deve-se partir de uma relação direta com as experiências trazidas pelo educando, e confrontar estas, com o saber elaborado de educadores. Estes saberes devem ser refletidos pelo educando e educador, e juntos produzir um novo conhecimento.

No presente trabalho será evidenciado e refletido questões fundamentais para a docência, como: que conhecimento deve ser desenvolvido visando à formação crítica de nossos educandos? Talvez, poderíamos perguntar de outro modo: em que perspectiva deve situar-se o docente na lida com o conhecimento, numa sociedade em que a mudança é a "única característica permanente"? Quais desafios metodológicos estão colocados para o processo de sistematização da atividade docente e discente para garantir a produção do conhecimento escolar e a formação crítica dos sujeitos?

A finalidade deste trabalho é analisar a formação do educando/educador/cidadão, e da produção do conhecimento escolar através do método dialético da sistematização da própria atividade da sala de aula; bem como identificar as possibilidades da produção do conhecimento escolar para superar os modismos pedagógicos; apontar ao docente uma alternativa para constituir uma nova concepção profissional, refletindo e sistematizando a própria atividade profissional e estimulando os educandos ao processo da escrita; analisar as contribuições do método dialético para formação docente e discente voltada ao pensamento crítico.

O texto encontra-se dividido em três partes. A primeira parte consta a abordagem sobre

a produção do conhecimento escolar, a formação crítica dos sujeitos e o método dialético que está subdividido em: a escola e o conhecimento; a formação de sujeitos (docentes e discentes) para o pensamento crítico e o método dialético na produção do conhecimento escolar. Na segunda parte está a abordagem referente aos desafios metodológicos à sistematização da atividade docente e discente. E na terceira parte, se apresenta *a memória reflexiva* (diário) como instrumento pedagógico de avaliação na educação do Campo; especificamente, fazendo alusão ao trabalho avaliativo (prático) realizado na Escola Estadual de Ensino Fundamental 29 de Outubro, localizada no Assentamento 16 de março, município de Pontão/RS.

1. A produção do conhecimento escolar, a formação crítica dos sujeitos e o método dialético

A qualidade de ensino ministrado na escola, e seu sucesso na tarefa de formar cidadãos capazes de participar da vida socioeconômica, política e cultural na sociedade em que está inserido, requer do educador uma prática que reforce a capacidade crítica do educando. Envolvendo um processo sistemático e intencionado de compreensão da prática social, para transformá-la de maneira consciente, em função de processos organizativos concretos e na perspectiva da construção do processo histórico. Para tanto, se faz necessário trabalhar com uma metodologia que provoque a reflexão, tanto do educando quanto do educador, das ações pedagógicas. Freire diz que: "[...] Aprender criticamente é possível, porém isto, [...] implica ou exige a presença de educadores e educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes" (1996, p.26). Isto leva a verdadeira aprendizagem, em que, os educandos vão se transformando em sujeitos que constroem e reconstroem seu saber.

Para isso, é fundamental que na formação docente sejam proporcionados meios, para que, este produza uma cultura de pesquisador, que se comprometa, tanto social como historicamente com uma prática embasada na democracia, na solidariedade, na ética e na cientificidade. Que tenha como princípios a relação teoria-prática, que permite ao educador realizar reflexões do fazer pedagógico.

Acreditamos que, se o educador pensar no educando como um sujeito que possui saberes, curiosidades e que juntos constroem o conhecimento, irá conseguir, cativando-os, formar sujeitos responsáveis, autônomos, críticos e conscientes. Como diz Freire: "[...] o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos de um processo em que

crescem juntos” (2005, p. 79).

Em momentos de sistematização e reflexão sobre as aulas efetivadas (como é o caso do diário em sala de aula), desenvolve no educador a convicção de que este, era um meio para superar as dificuldades que se apresentavam. Ao se perceber algo que, não havia tido significado para o educando, não despertando seu interesse, tem-se a oportunidade de modificar e, na próxima aula mudar a maneira de propor as aulas. O fato de refletir sobre a aula deixa o educador mais à vontade para construir a partir dos seus erros.

Sob este olhar podemos destacar a importância do educador pesquisador. Pesquisador porque investiga, reflete sobre si e a sua prática cotidiana; porque dialoga com autores, de forma crítica esclarecendo questões complexas que perpassam a sala de aula. Complementando, Freire salienta: “fala-se hoje, com insistência no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente a de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa”(1997, p.32).

Nesse sentido, a aula não pode ser reduzida à condição passiva, consumidora de algo que vem pré-estabelecido. Os alunos não podem ser simples receptores do conhecimento. Libâneo ao falar da pedagogia crítico – social, menciona que:

> “[...] por um esforço próprio, o aluno se reconhece nos conteúdos e modelos sociais apresentados pelo professor; assim pode ampliar sua própria experiência”. “[...] o professor precisa compreender o que os alunos dizem ou fazem, o aluno precisa compreender o que o professor procura dizer-lhe”. “[...] o trabalho escolar precisa ser avaliado como uma comprovação para o aluno de seu progresso em direção a noções mais sistematizadas” (1984, p. 42).

Portanto, enfatizamos a enorme responsabilidade que tem o docente, na perspectiva de que a qualidade do processo educativo está essencialmente relacionada à qualidade de formação do educador e à competência deste profissional na sua relação com o conhecimento que detém, sem deixar de lado o “querer mudar”. Isto é, fazer seu trabalho de modo mais eficaz, e ao mesmo tempo o mais próximo possível de sua ética.

1.1 A escola e o conhecimento

Para que se desenvolva um trabalho pedagógico docente de boa qualidade, e que possamos auxiliar os educandos a se “construírem” como sujeitos e cidadãos livres, é imprescindível que se tenha claro o conceito de escola. Compreende-se que *Escola é uma instituição*

social, que tem como objeto o conhecimento; e objetivo, assimilar criticamente este conhecimento acumulado pela humanidade. É um espaço de formação de valores e cidadania. É um espaço de luta, de confrontos, conflitos, de relações, por haver diferentes ideias, pois são povos diferentes, culturas diferentes. É um centro de vida, não apenas de instrução. A interação, a troca de ideias, o diálogo que ocorrem neste espaço contribuem para ampliar e transformar o conhecimento, finalidade última do processo educativo.

Cabe salientar também, que a escola existe para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado, não se trata de qualquer saber. Compreende-se que a escola tem um papel de mediadora (interventora), tornando o saber espontâneo trazido pelo educando em saber sistematizado, isto é, a partir de ações, fundamentações, acrescentando e enriquecendo o conhecimento anterior.

Para um exercício satisfatório do ensino, é fundamental que na prática docente, o educador, tenha claro o que é conhecimento, seu sentido e significado. Buscamos em Luckesi, uma definição de que, o conhecimento não é apenas uma retenção de informações, pois ele afirma que: "o conhecimento é a compreensão inteligível da realidade, que o sujeito humano adquire através de sua confrontação com essa mesma realidade" (1990, p.122).

Diante disso, compreende-se, que ocorre o conhecimento quando há um entendimento da realidade, e se pode agir adequadamente diante de nossas necessidades e curiosidades. Na escola, muitas vezes, se distorce o verdadeiro sentido do conhecimento, pois os educadores estão presos em "vencer o conteúdo", não importando de que maneira isto é trabalhado. A transmissão e retenção de informações de maneira decorada e não compreendida, é o que ainda se evidencia nas escolas, e isto nos faz questionar: está faltando formação de educadores conscientes de seu trabalho? Ou são conscientes, porém é mais cômoda esta maneira de trabalhar, tornando os educandos alienados a um conhecimento que pouco contribuirá para seu agir adequado na sociedade?

Pensamos ser urgente, uma mudança na maneira de compreender qual o verdadeiro sentido e significado do conhecimento por parte dos educadores. Por isso, trabalhar com a formação de sujeitos para um pensamento crítico, exige evidenciar nas escolas temas significativos, e que juntos, educadores/educandos possam produzir o verdadeiro conhecimento. Neste sentido Luckesi destaca que:

> O conhecimento escolar só poderá vir a ser um conhecimento significativo e existencial na vida dos cidadãos se ele chegar a ser incorporado pela compreensão, exercitação e utilização criativa. [...] o importante é que cada pessoa, cada escolar, cada criança, consiga entender a realidade que está a sua volta (1990, p.131).

Acreditamos que trabalhar com o método dialético, em que, proporciona um avanço através de rupturas de concepções, que apenas o educador transmite e o educando recebe passivamente as informações sem poder opinar criticamente; por concepções, em que ambos ajam como sujeitos, pode ser um dos meios de se chegar ao verdadeiro conhecimento.

1.2 A formação de sujeitos (docentes e discentes) para o pensamento crítico

A abordagem sobre a formação de sujeitos para o pensamento crítico, nos fará compreender o verdadeiro significado da função da escola, em uma sociedade complexa a qual vivemos hoje. Se compreendermos a escola como parte integrante da sociedade, o agir dentro dela é também agir em rumo às transformações. Isto requer do docente repensar a sua atuação como profissional. É necessário ter um pensamento crítico e reflexivo, com permanente formação e capacitação que possibilite a compreensão das demandas do tempo presente. Em todas as épocas, em todas as sociedades, em qualquer lugar do mundo, encontraremos pessoas que, pelo seu ideal de tornar a sua vida e a dos outros mais humanos, pelo seu interesse em desvendar as descobertas, pelo seu amor ao trabalho de ensinar e levar a criticar as tradições, os valores, os conhecimentos próprios de uma sociedade, se caracterizam como docentes.

Tardif (2005), destaca, que docência é uma profissão de interações humanas que implica em autonomia na sala de aula, responsabilidade pessoal, fazer instrução e educação (instruir e transformar o sujeito). Neste sentido, os vários meios utilizados para ampliar o conhecimento prévio do educando e contribuir na sua formação, e que ele possa ser sujeito de suas próprias ações, exigem do docente um acompanhamento das transformações que ocorrem na sociedade.

Como diz Freire:

> "Não é possível respeito aos educandos, à sua dignidade, a seu ser formando-se, à sua identidade fazendo-se, se não se leva em consideração as condições em que eles vem existindo, se não se reconhece a importância dos "conhecimentos de experiências feitos" com que chegam à escola" (2005, p. 64).

Sabemos que para a escola, está sendo delegada a função de formação das novas ge-

rações, em termos de acesso à cultura socialmente valorizada, de formação do cidadão, e de constituição de sujeitos sociais. Isto tem transformado a escola em um espaço social privilegiado de convivência e um ponto de referência fundamental para a constituição das identidades de seus educandos. Por isso, torna-se relevante que o docente se situe na época e espaço em que desempenha seu papel. O trabalho do educador deve estar vinculado com contextos políticos e socioculturais dos quais seus educandos estão inseridos. Uma reflexão constante de sua ação torna-se imprescindível neste momento.

Assim, a sistematização e reflexão das atividades didáticas, poderão despertar consciências crítica e superar a alienação reprodutora dos modismos pedagógicos. A prática reflexiva é hoje uma necessidade do educador, que se vê obrigado a rever sua postura frente às mudanças provocadas pelos avanços sociais e tecnológicos.

Nos dias atuais o educador deve ser cada vez mais um profissional consciente, preocupado em compreender a realidade da qual ele e seus educandos fazem parte. Empenhar-se em participar da transformação, do que há de desumano na sociedade e, a começar pela sua situação funcional, sem deixar de lado a situação socioeconômica em que vive a família de seus educandos. Questionar as funções que a sociedade atribui à escola. Buscar novos caminhos. Propor soluções pedagógicas originais. Ver-se como participante ativo das políticas educacionais e não como mero executor.

Se o dever de ter uma linha de ação decorre de princípios éticos, orientadores de trabalho, os docentes, têm que se posicionar frente a tais princípios e inseri-los na sua prática, tanto de planejamento como de atividades e ações. Aqui ressaltamos, a necessidade de respeitar os direitos fundamentais da pessoa humana, que destacamos, entre outros, o direito e o dever de participar responsavelmente.

Por meio da teoria crítica há a possibilidade de compreender criticamente a realidade social, cultural, econômica e política. Descobrindo assim, as razões que levaram a agir dessa ou daquela maneira, percebendo as teorias implícitas na prática. De acordo com De Marco, “ quando o professor assume o compromisso de transformar a prática, ele pode promover os valores educativos, buscando emancipar-se dos efeitos da desumanização, da injustiça social, da falta de autonomia e de auto-realização” (2003, p.130).

Para isso, devemos desenvolver a consciência dos direitos e dos deveres da pessoa, capacitando-a para um agir coerente com todas as necessidades que caracterizam a sua huma-

nidade. Este é o papel que cabe ao docente, confirmando-se como profissionais conscientes e competentes, indicando às gerações do presente e do futuro, o compromisso da humanidade na construção da história e do mundo.

1.3 O método dialético na produção do conhecimento escolar

O trabalho do educador está sempre vinculado com contextos políticos e socioculturais. Com isso, ele deve estar consciente do processo permanente de mudanças, de transformação de todas as coisas e, como a sociedade muda, a escola deve evoluir com ela, antecipar, até mesmo inspirar as transformações culturais.

Nesse sentido, é relevante analisar a produção do conhecimento escolar, como este se desenvolve em contextos diferenciados. Como os educandos interagem os saberes e conhecimentos institucionalizados, com saberes e conhecimentos que já dominam, desenvolvendo a criticidade e ação no processo educacional perante sua realidade social. Rays ressalta que "no mundo contemporâneo, é preciso entender e assumir a aula como um processo relacional entre o político, o pedagógico, o científico e o sociocultural" (2002, p.86). Nessa perspectiva, o processo dialético desafia o educador, a construir a consciência de uma sociedade de sujeitos que produzem sua própria história.

Para maior compreensão do método dialético na produção do conhecimento escolar é imprescindível que se esclareça o conceito de dialética. Conforme Konder, dialética é: "o modo de pensarmos as contradições da realidade, o modo de compreendermos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação" (1983, p.7). É dessa transformação permanente da realidade, que o docente deve estar consciente e agir de maneira que possa superar sua concepção ingênua da educação, tornando-se um educador que age tendo a concepção crítica como seu guia, pois esta, vê o educando como detentor de um saber, ele é sujeito da educação, nunca objeto dela. Educação se concretiza num diálogo amistoso entre os sujeitos. É o caráter ingênuo e dogmático do fazer pedagógico docente, que exige uma crítica e autocrítica. Konder afirma que: "uma das características da dialética é o espírito crítico e autocrítico" (1983, p.83). Isto faz com que, ao utilizar este método, o docente deve estar sempre revendo e refletindo suas ações, e possibilitar ao educando o desenvolvimento do próprio pensamento crítico e da sua formação como sujeito.

2. Desafios metodológicos à sistematização da atividade docente e discente

O docente como profissional, deverá estar apto a: conhecer e dominar os conteúdos, adequando-os às necessidades a realidade dos alunos; compreender e atuar sobre o processo de ensino-aprendizagem; resolver problemas concretos de sua prática; considerar as características socioculturais e psicopedagógicas e sistematizar e socializar a reflexão sobre sua prática. É necessário que tenha também como habilidades: comprometimento com os valores estéticos, políticos e éticos, compreensão do papel social da escola, capacidade de desenvolver metodologias e materiais pedagógicos adequados, capacidade de articular ensino e pesquisa na construção do conhecimento e da prática pedagógica, conhecer e compreender as fases, estágios da psicologia da criança.

Ao colocarmos a pesquisa como condição (responsabilidade) indispensável para a reflexão da prática docente, a consequência decorrente é que esta, tanto para o docente quanto para o discente, torna-se um princípio educativo referencial. Uma vez que o educador, não educa apenas através de palavras, mas também pela postura revelada em suas atitudes ou no conjunto de suas ações.

Acreditando nisso, docentes da Escola Estadual de Ensino Fundamental 29 de Outubro[70], a partir do ano de 2007 desafiaram-se, e também os discentes, a sistematizar e refletir as aulas desenvolvidas. Afirmamos que no início foi complicado, pois como diz Benincá, "em geral, os alunos apresentam resistência e solicitam modelos, roteiros, esquemas para a elaboração da memória" (2004, p.78). Isto ocorreu com nossos educandos. Apresentaram resistência em escrever, dificuldade na produção de seus textos, que na verdade eram apenas relatos do que havia acontecido na sala de aula, erros ortográficos e, principalmente falta de reflexão sobre o conteúdo trabalhado.

Fundamentando-nos em Benincá, que diz que, "a memória da sala de aula não pode ser um mero registro da fala do professor e dos colegas, ou uma espécie de relatório de aula, mas sim, uma construção pessoal, que só se configura a partir da interação do sujeito com o conhecimento e com sua prática individual e social" (2004, p.76). Passamos a socializar as memórias e discutir nas turmas e trabalhar as dificuldades encontradas para sistematizar. Desta forma, percebemos no decorrer do tempo, o avanço apresentado pelos educandos na produção de seus

70 Escola de atuação dos autores.

textos. Este trabalho tem contribuído para desenvolver a habilidade de escrever, sendo esta uma das grandes dificuldades da maioria dos educandos, como também, repensar, reorganizar ideias e informações significativas. Outro ponto positivo destes registros, é que oportuniza ao educador verificar quais as perspectivas, curiosidades que os educandos apresentam, e o próprio conhecimento construído, e através disso refletir sobre sua ação docente, e poder contribuir cada vez mais na formação desses sujeitos.

Estamos conscientes que estas sistematizações ainda não estão completas, conscientes, também, que estamos atuando no desenvolvimento de uma nova metodologia que visa promover concretamente a aprendizagem dos conteúdos e habilidades, que propiciam a assimilação crítica da matéria de ensino. Benincá afirma que "o registro é o primeiro e grande desafio. É fundamental usar os primeiros ensaios de registros como elementos alimentadores do processo. [...] observar, registrar não é um dado pronto, mas uma conquista do processo desencadeado pela metodologia da práxis" (1998, p.141). Verifica-se que a reflexão dos registros é muito complexa e exigente, por isso torna-se um trabalho lento, porém não impossível se for persistido.

A utilização dos registros reconstituindo as vivências em sala de aula para superar as práticas reprodutivistas, requer do educando e educador uma reflexão de categorias fundamentais evidenciadas durante as aulas. Segundo Cury: "As categorias são conceitos básicos que pretendem refletir os aspectos gerais e essenciais do real, suas conexões e relações. Elas surgem da análise da multiplicidade dos fenômenos e pretendem um alto grau de generalidade" (1995, p.21).

Neste sentido os conceitos relevantes salientados naquele momento, naquele lugar são instrumentos de compreensão do contexto, da realidade, pois as categorias têm a função de interpretar o real. Uma vez evidenciadas, as categorias devem ser registradas transformando-se em documento daquele momento, daquela situação. Porém, o simples registro, como diário de campo, pouco contribui para a produção de conhecimentos. Por isso a necessidade da reflexão e sistematização da ação docente e discente, que é o que vai lhe conferir sentido, cientificidade, rigor e importância, superando o senso comum.

Tais aferições teóricas podem ser identificadas na prática, no cotidiano, da Escola 29 de Outubro.

3. A memória reflexiva em movimento

A escola 29 de outubro tem como lema – "Da terra brota uma escola em movimento". Partindo desse ideário, fundido na origem da escola (luta pela terra – MST), objetivou-se práticas pedagógicas, assentadas essencialmente nas ideias de Paulo Freire, de que outra educação fosse possível. Assim nesse contexto, como já mencionado anteriormente, desde 2007, adota-se como instrumento de avaliação dos educandos, *a memória reflexiva.*

A memória reflexiva, é um diário pessoal, em que os educandos, descrevem após cada período de aula a sua aprendizagem, de maneira conceitual. A avaliação (e a auto avalição) são constantes, permitindo reflexões sobre as temáticas abordadas. A avaliação torna-se assim, mais um elemento no processo de ensino-aprendizagem. Não um fim em si mesma, não buscando resultados classificatórios. As reflexões dos educandos sobre os conteúdos abordados, são posteriormente transformadas em pareceres, construídos/elaborados coletivamente pelos educadores.

Ao refletir sobre o dever que temos, enquanto educadores, de considerar a dignidade do educando, sua autonomia, sua identidade em processo de formação, devemos também pensar, em ter práticas educativas condizentes ao respeito aferido aos educandos. E mais, que tais práticas educativas sejam realmente efetivadas, em vez de negadas. Isto requer dos educadores, uma reflexão crítica permanente sobre sua prática, num processo de avaliação (e auto avaliação) do fazer pedagógico com os educandos. O correto seria, que em algum momento se criasse um mecanismo, em que os educandos sejam capazes de participar da avaliação (FREIRE, 2004).

Compreendemos que esse processo de participação dos educandos na avaliação, tanto dos conteúdos tratados, quanto das intervenções do educador enquanto mediador do processo de ensino-aprendizagem, é percebido na memória reflexiva. A aptidão em aprender, inerente a de ensinar, implica a capacidade de apreender a substantividade do objeto aprendido. Nesse aspecto, a memorização mecânica da configuração do objeto não condiz com a aprendizagem verdadeira do objeto ou do conteúdo. Ao colocarmos o educando, nesse universo da memorização mecânica, estamos tratando-o meramente como um ser passivo no mecanismo de transferência do objeto ou do conteúdo. Com isso, não possibilitamos a criticidade do educando e a sua curiosidade epistemológica, no percurso da construção do conhecimento (FREIRE, 2004).

Para Freire (2014, p. 47), “saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Entendemos que avaliação nos moldes da *memória reflexiva*, como processo, não mecânica e classificatória, surge como uma possibilidade intrínseca, e também coletiva de produção de conhecimento dos sujeitos envolvidos.

A avalição mediante *memória reflexiva* serve como contraponto aos ideários da avaliação punitiva e alheia à realidade sociocultural dos educandos. Segundo Freire (2004) a recusa total pela formação integral do ser humano e seu comedimento ao puro treino (técnico, sem vivência humana) tonificam o modo autoritário de fala vertical, ou seja, de cima para baixo. Restringindo conforme Freire, o propósito de sua democratização no falar *com*.

Os sistemas de avaliação pedagógica de educandos e educadores caracterizam-se cada vez mais como discursos e práticas verticais, numa falsa insistência por posicionarem como democráticos. A centralidade para nós educandos e educadores, enquanto agentes críticos e defensores da liberdade, não é logicamente, opor-se a avaliação, de cunho necessária, mas sim, reagirmos as metodologias silenciosas que atingem a avaliação constantemente. O foco, é pela luta em prol do entendimento e da prática da avaliação enquanto instrumento/mecanismo de análise do processo ensino-aprendizagem, que intente à libertação, e não a domesticação. Avaliação que incentive o falar *a* como percurso do falar *com* (FREIRE, 2004).

Conceber o ambiente educativo de uma escola, é a obtenção da combinação num mesmo movimento pedagógico, das inúmeras práticas sociais, sabidamente educativas, justamente porque estabelece a vida integralmente: a luta, a organização coletiva, o trabalho, o estudo, os aspectos culturais, o trato com a terra, a memória, os sentimentos. Na escola, este movimento se ressignifica em tempos, espaços, metodologias de ensino, modelos de gestão, opções de conteúdos, mecanismo de avaliação, entre outros. É o movimento das práticas e da reflexão, que possibilita o movimento pedagógico como espaço educador de sujeitos. A provocação para educadores e educadoras, emerge justamente na garantia da coerência deste movimento de práticas inerentes a valores e princípios, que comportem um demarcado projeto de ser humano, de sociedade (ARROYO, CALDART, MOLINA, 2004). E obviamente, a forma de avaliação está fortemente envolto nesse movimento pedagógico de práticas e reflexões.

É de potencialidade menor, afirmar que o movimento educa, se não compreendermos como isto ocorre e como pode manifestar-se na cultura escolar. É imprescindível que os sujeitos dessas práticas educativas reflitam sobre as mesmas e culminem em transformá-las em

aprendizagens conscientes e articuladas. Auxiliar nesse processo de reflexão, é tarefa fundamental dos trabalhadores e trabalhadoras da educação, que intentam a outra forma de sociedade (ARROYO, CALDART, MOLINA, 2004).

Considerações finais

A escola de hoje se apresenta de forma diferente, inserida em um espaço muito heterogêneo, tanto do ponto de vista cultural como social. E muitos educadores, na contramão desse processo de evolução, ainda se mantêm presos a hábitos e culturas advindos de sua formação escolar, o que, naturalmente, delimita muitas de suas ações de ensino, por isso, surge a necessidade de se repensar a prática docente, na tentativa de se aprimorar as ações desenvolvidas, para se alcançar os objetivos educacionais. Portanto, é necessário estimular a formação reflexiva que conduza a mudanças e tomadas de decisões, fundamentais para o processo do ensino-aprendizagem.

A constante reflexão sobre a ação pedagógica em sala de aula, faz perceber o caminho por onde e como se pode andar, para que ocorram mudanças significativas no processo educativo. Refletir sobre o que se pensa e o que se faz, pode levar o educador a perceber suas crenças e concepções, e, por meio desse ato, analisar os conteúdos selecionados, a forma como avalia, a postura de intervenção, o contrato didático na sala de aula (fundamentais para a qualidade do ensino). Entretanto, somente a reflexão não basta, a ação é necessária após refletir, retornar à prática com caráter dinâmico e criativo possibilita ao educador adaptar-se à realidade, podendo transformá-la de modo consciente crítico e criativo.

São vários os caminhos percorridos para a prática reflexiva, indo desde a busca de formas alternativas de ensino ou conduta pedagógica, até o próprio questionamento dos conhecimentos internalizados pelo educador. Isto é fundamental para superar desafios metodológicos, que estão colocados para o processo de sistematização da atividade docente e discente, e assim, garantir a produção do conhecimento escolar e a formação crítica dos sujeitos.

Acreditamos que o fato de o educador refletir seu próprio fazer, enfrentando as possibilidades e dificuldades, buscando fundamentação teórica-crítica, contribuirá para a constituição de um profissional consciente de suas ações e para o processo de desalienação. Acreditamos também, que é na escola, em uma ação coletiva partindo da reflexão sistemática da prática do educador, que acontece a reelaboração dos saberes docentes e discentes.

A forma de avaliação praticada na Escola 29 de Outubro, como é *a memória reflexiva*, está para além de um movimento pedagógico de ensino-aprendizagem. É uma ferramenta de resistência aos moldes classificatórios da sociedade capitalista, que objetiva resultados, números e notas vazias de humanidade. *A memória reflexiva* é uma ruptura nessa ótica de sujeitos passivos da educação. Traz movimento ao ambiente educativo, numa relação profundamente dialética entre educandos e educadores.

A Memória reflexiva é uma avaliação de mão dupla, tanto para educandos, quanto para educadores, num processo vivo de ensinar e aprender, de construir e reconstruir, de trocas de conhecimentos. Tal movimento avaliativo reflete na sua essência, por mais simplista que possa parecer, as ideias vanguardistas de Paulo Freire.

Referências

ARROYO, Miguel; CALDART, Roseli; MOLINA, Mônica (Orgs.). *Por uma Educação do Campo.* Petrópolis, RJ: Vozes, 2004

BENINCÁ, Elli. A memória como elemento educativo. In: MÜHL; Edson: ESQUINSANI, Valdocir (Org.): *O diálogo ressignificando o cotidiano escolar*. Passo Fundo: UPF Editora, 2004, p. 52-87.

BUFFON, Ivanete. *Caderno de planos e memórias das aulas de Psicologia da Educação.* Sarandi, 2006B.

______________ *Escola, conhecimento e formação de sujeitos: a dialética como método*. Passo Fundo: 2008. Trabalho de conclusão de curso (graduação em Pedagogia). Universidade de Passo Fundo, 2008.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo.* 6.ed. São Paulo: Cortez, 1995.

DE MARCO, Rosane R. *Curso de Pedagogia*: Conquistas e desafios. 1. ed. Passo Fundo: Ediupf, 2003.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 21. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

___________ *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 30 ed. São Paulo: Paz e Terra: 2004.

KONDER, Leandro. *O que é dialética*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública*. A pedagogia critico - social dos

conteúdos. São Paulo: Loyola, 1984.

LUCKESI, Cipriano. C.O conhecimento: elucidações conceituais e procedimentos metodológicos In: *Filosofia da Educação*. São Paulo: Cortez, 1990. Cap.7: p.121-145.

RAYS, Oswaldo Alonso. Acepção e função da aula no mundo contemporâneo. In: MARCON, Telmo. (Org.). *Educação e universidade*; práxis e emancipação. Passo Fundo: Ediupf, 1998, p. 265-291.

SAVIANI, Demerval. *Pedagogia Histórico - crítica*: primeiras aproximações. 6.ed. São Paulo: autores associados, 1997.

TARDIF, Maurice e LESSARD, Claude. *O trabalho docente*: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

Sobre os organizadores

Munir José Lauer

Possui graduação em Educação Física (licenciatura e bacharelado) pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - UNIJUÍ (2006). Especialização em Educação Física Escolar (2008), Especialização em Políticas e Gestão da Educação (2015), Mestrado em Educação (2017), e Doutor em Educação (2021); todos pela Universidade de Passo Fundo - UPF. Atualmente é professor no Centro de Ensino Superior Riograndense (CESURG), em Sarandi – RS; e também professor de educação física da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul; exercendo a função de coordenador pedagógico na Escola 29 de Outubro, em Pontão - RS. Reside no Assentamento 16 de março, Pontão/RS.

Ivanio Folmer

Graduado em Geografia Licenciatura pela Universidade Federal de Santa Maria (2014). Mestre em Geografia pelo Programa de Pós Graduação em Geografia-PPGGEO/UFSM (2018). Doutorando em Geografia-PPGGEO/UFSM com previsão de término em 2022. Participante de diversos projetos de pesquisa e extensão, com as temáticas de Educação no campo; Educação Ambiental; Gênero e sexualidade; Mortalidade Infantil; Catadores e Memória e Patrimônio Cultural. É professor da Rede Estadual do RS na Área das Humanas - Componente Curricular: Geografia. Tutor EAD no Curso Licenciatura em Educação do Campo UAB/UFSM desde 2018. Integrante do Grupo de Pesquisa em Educação e Território- GPET.

Sobre os autores

Alessandra Regina Müller Germani

Graduação em Enfermagem pela Universidade Federal de Santa Maria - UFSM (1999), Especialização em Docência na Saúde pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS (2014-2015), Mestrado em Enfermagem - Área de Concentração Saúde, Sociedade e Filosofia pelo Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC (2000-2002), Doutorado em Extensão Rural - Área de Concentração Extensão Rural e Desenvolvimento pelo Programa de Pós-Graduação em Extensão Rural (PPGExR), da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM (2015 - 2019). Professora do Curso de Graduação em Medicina no Campus Passo Fundo/RS (2013 em diante); Professora formadora no Curso de Licenciatura em Educação do Campo - EAD, do Centro de Ciências Rurais - CCR, da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM (2019 em diante).

Clayton Hillig

Possui graduação em Medicina Veterinária pela Universidade Federal de Santa Maria (1990), mestrado em Extensão Rural pela Universidade Federal de Santa Maria (1996) e doutorado em Sociologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2008). É professor associado do Departamento de Educação Agrícola e Extensão Rural (DEAER) e do Programa de Pós--Graduação em Extensão Rural (PPGExR) sediado no Centro de Ciências Rurais (CCR) e do Curso de Especialização em Educação Ambiental da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Tem experiência na área de Agronomia, com ênfase em Extensão Rural, atuando principalmente nos seguintes temas: educação ambiental, desenvolvimento rural, cidadania, ação pedagógica e agricultura familiar. Atualmente, é Pró-Reitor de Assuntos Estudantis da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Fabio Roberto Krzysczak

Doutor em História, Linha de Pesquisa Espaço, Economia e Sociedade (UPF,2020); Possui mestrado em Ambiente e Desenvolvimento - Linha de Pesquisa Espaço e Problemas Socioambientais (Univates, 2010); Especialização em Direito Ambiental (UCS, 2007); Graduação em Direito (URI, 2005); Licenciatura Plena em Direito/Formação Pedagógica (IFRS, 2013) e Licenciatura em História (Uninter, 2019). Servidor técnico administrativo do IFRS Campus Sertão, ocupando o cargo de Chefe da Secretaria de Pós-graduação, participando também de projetos de pesquisa, ensino e extensão no Centro de Memória do IFRS Campus Sertão e Erechim.

Gustavo Ariel de Bortoli

Agrônomo pela Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS/ Instituto Educar. Reside no Assentamento 16 de março, Cooptar, Pontão/RS.

Ivanete Lurdes Buffon

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade de Passo Fundo-UPF (2008). Especialização em mídias da educação pelo IFSUL (2013). Lecionou por 25 anos em escolas da Fazenda Annoni.

Flávia Eloísa Caimi

Possui graduação em História pela Universidade de Passo Fundo (1986), especialização em Supervisão Escolar (1990) e em História Regional (1997) pela Universidade de Passo Fundo; mestrado em Educação pela Universidade de Passo Fundo (1999), doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2006). Realizou estágio pós-doutoral na Flacso/Argentina, com auxílio CAPES (2014). É professora titular da Universidade de Passo Fundo, atuando nos Curso de História e Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação, com experiência nas áreas de História e Educação, especialmente nos seguintes temas: ensino de história, aprendizagem, formação de professores, saberes escolares. Tem experiência na avaliação institucional de livros didáticos de História, pelo Programa Nacional do Livro

Didático. É líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação-Gespe, membro do Grupo Oficinas de História (Rio de Janeiro) e integrante do Projeto Residente: Jovens (Universidade Estadual de Ponta Grossa). Integra o Conselho Editorial da Revista História Hoje (2019-2021).

Luana Bonavigo

Graduada em Psicologia pela Universidade de Passo Fundo (2014). Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo (2017), na linha de pesquisa: Processos Educativos e Linguagem. Cursando Pós-graduação em Práticas Emergentes de Aprendizagem (CESURG) e Pós-Graduação em Gestão em Psicologia Escolar (CAPE). Docente na Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC e na UCEFF Faculdades Chapecó, atuando nos cursos de graduação com o ensino e a pesquisa nas disciplinas de psicologia social, psicologia do desenvolvimento, psicologia da educação e relações humanas. Experiências anteriores na área da psicologia organizacional e social, quando atuou como psicóloga organizacional no Hospital Comunitário de Nonoai/RS e como psicóloga do Centro de Referência de Assistência Social - CRAS e Coordenadora do Programa Acessuas Trabalho, no município de Ronda Alta/RS.

Nadiny Bueno

Estudante de ensino médio, na Escola Estadual Zumbi dos Palmares, em Pontão-RS.

Vanessa Lazzaretti

Jornalista, especialista em Jornalismo em Mídias Digitais e em Ciências Sociais pela Universidade de Passo Fundo - UPF. Mestrado em Ciência Política pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS (2021). Assessora política na Câmara de Vereadores de Passo Fundo/RS.